

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARI 4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA
YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İsmail GELEN

TEZ DANIŞMANI
Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T 89606

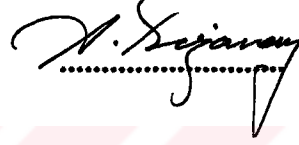
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ADANA / 1999

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ADANA

Bu araştırma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Tez Danışmanı)



Üye : Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU



Üye : Yard. Doç Dr. Kezban KURAN



ONAY:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım
(21 / 06 / 1999).



Prof Dr. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Sayfa Numarası

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖNSÖZ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I

1 . 1 . Giriş	1
1.1.1. Soru Sorma Ve Sosyal Bilgiler.....	3
1.1.2. Problem Çözme Ve Sosyal Bilgiler.....	5
1.1.3. Karar Verme Ve Sosyal Bilgiler.....	8
1.1.4. Eleştirel Düşünme Ve Sosyal Bilgiler.....	10
1.1.5. Yaratıcı Düşünme Ve Sosyal Bilgiler	14
1 . 2 . Problem Durumu.....	18
1 . 3 . Problem Cümlesi.....	22
1 . 4 . Genel ve Alt Amaçlar.....	22
1 . 5 . Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	23
1 . 6 . Sayıtlar.....	24
1 . 7 . Sınırlılıklar.....	25
1 . 8 . Tanımlar.....	25

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

Sayfa Numarası

A-DÜŞÜNME VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ.....	26
2 . 1 . DÜŞÜNME NEDİR VE BOYUTLARI NELERDİR ?.....	26
2.1.1. I. Boyut: Bilişsel Farkındalık.....	27
2.1.2. II. Boyut: Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme	29
2.1.2.1. Eleştirel Düşünme	29
2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme	31
2.1.1. III. Boyut: Düşünme Süreçleri (Makro Düşünme Becerileri).....	32
2.1.2. IV. Boyut: Temel Düşünme Becerileri (Mikro Düşünme Becerileri).....	34
2.1.3. V. Boyut : İçerik Alanı Bilgisi.....	36
2 . 2 . DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR.....	36
2 . 3 . SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE PROBLEM ÇÖZME, KARAR VERME, SORU SORMA, ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİLMESİNİN GEREKÇESİ.....	38
2 . 4 . SOSYAL BİLGİLER DERSİ ARACILIĞIYLA DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ...40	
2.4.1. Problem Çözmenin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi.....	44
2.4.2. Karar Vermenin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi.....	48
2.4.3. Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi.....	51
2.4.4. Soru Sorma Becerilerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi ...	53
B - İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	57
2 . 5 . Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	64

BÖLÜM III

YÖNTEM

	<u>Sayfa Numarası</u>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Anket Ve Gözlem Formu.....	66
3.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi.....	68

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	71
4.1.1. Mezun Olunan Okul Türü.....	71
4.1.2. Cinsiyet.....	72
4.1.3. Mesleki Kıdem.....	73
4.1.4. Branş.....	73
4.2. Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular	74
4.3. Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular	80
4.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular	83
4.5. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular	88
4.6. Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular.....	93
4.7. Soru Düzeylerinin Sınıfta Hangi Sıklıkla Sorulduğuna İlişkin Anket Ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması.....	98
4.8. Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Ve Gözlem Bulgularının Karşılaştırılması.....	103

4.9. Bağımsız Değişkenlerin, Belirlenen Düşünme Becerilerinin	
Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	106
4.9.1. Mezun Olunan Okul Türü Ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması...	107
4.9.2. Cinsiyet Ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması.....	108
4.9.3. Mesleki Kıdem Ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması.....	110
4.9.4. Branş Ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması.....	111

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	113
5.2. Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	115
5.3. Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	118
5.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	121
5.5. Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	124
5.6. Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	128
5.7. Soru Düzeylerinin Sınıfta Hangi Sıklıkla Sorulduğuna İlişkin Anket Ve Gözlemin Tartışma Ve Yorumu.....	131
5.8. Bağımsız Değişkenlerin, Belirlenen Düşünme Boyutlarının Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	134

6.1. SONUÇLAR.....	137
6.2. ÖNERİLER.....	139
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	139
6.2.1.1. Kısa Vadeli Öneriler.....	139
6.2.1.2. Uzun Vadeli Öneriler.....	139
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	141
KAYNAKLAR.....	142
EKLER.....	151
ÖZGEÇMİŞ.....	160



ÖNSÖZ

İletişimin gelişmesi ve bilgi patlamasıyla birlikte, değişen ve gelişen dünyada, etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen sosyal Bilgiler Dersinin iki kapak ve dört duvar arasında bilginin aktarımı olarak değil; öğrencinin bilgiyi elde etmesi, bilimsel ve sistematik düşünme becerilerini kazanması olarak öğretilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi; demokrasinin işlemesine engel olan pasif vatandaşlar yetişmesi sorununu kendiliğinden çözecektir.

Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilere düşünme boyutlarının kazandırılmasıyla, bireylerin hayat boyu ihtiyaç duyacakları soru sorma, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile donanmış, dersin amacı doğrultusunda etkili ve etkileyen vatandaşlar yetiştirilmiş olacaktır. Bu yüzden Sosyal Bilgiler dersine düşünmenin boyutlarının entegre edilmesi gerekmektedir.

Toplumun geleceğinde çocukların nasıl yetiştiği, çocukların yetişmesinde öğretmenlerin nasıl yetiştiği, öğretmenlerin yetişmesinde ise öğretmen yetiştiren kurumların niteliği ve programları etkin rol oynar. Bu yüzden çağımızın gereği olan bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğrenmenin eğitim sistemimizin tüm basamaklarına, düşünme eğitimi dersleri adı altında kaynaştırılması kaçınılmaz bir gerçektir.

Bu araştırmanın yapılmasında, birçok kişinin emeği geçmiştir. Öncelikle ve özellikle; yapıcı eleştirilerinden ve bitmek bilmez bilgi ve enerjisinden dolayı çok değerli danışman hocam Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve her şeyimi borçlu olduğum aileme içtenlikle teşekkür ederim. Araştırmanın değişik aşamalarında, özellikle araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçlarının hazırlanmasında yardımını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e ve Doç. Dr. Ali YILDIRIM'a katkılarından dolayı teşekkürümü bir borç bilirim. İsmi burada geçmeyen, fakat araştırmanın her cümlesinde payı olan Ç.Ü. Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri hocalarıma, bölüm başkanım Yard. Doç. Dr. Kezban KURAN'a ve Milli Eğitim Personeline tüm emeklerinden dolayı şükranlarımı sunarım.

ÖZET

İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

İsmail GELEN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

(Haziran 1999 , 160 sayfa)

Bu araştırmada, ilköğretim okulları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlikleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı bu düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılıp-kazandırılmadığını betimlemek ve öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, branş ve cinsiyetlerinin, bu becerilerin öğretilmesinde farklılık yaratıp-yaratmadığını saptamaktır.

Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışma olmuştur. Araştırmada, Antakya merkezdeki 30 adet ilköğretim okulu 4. sınıflarını okutan 97 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden random ile seçilen 24 öğretmene uygulanan gözlem, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, sınıfta düşünmeyi geliştirici etkinlikleri uygulama düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen anket ve gözlem formları birbirine paralel 6 alt bölümden oluşmuştur. Bu formların I. bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri, II. bölümünde problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerine ait toplam 29 madde ile bu beceriler betimlenmiştir.

Yapılan istatistikler sonucunda ankete katılan öğretmenler belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulmuşlardır. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da

tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdeminin, cinsiyetinin, branşının ve mezun olunan okul türünün problem çözme, karar verme, soru sorma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmamasına karşın, 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmalarında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Öğretmen eğitiminde, düşünme becerileri ile ilgili ders okutulmaması, programda bu becerilerin kazandırılması ile ilgili herhangi bir düzenleme olmaması, eğitimin öğrenciyi merkeze almaması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmamaları gibi nedenler, bu becerilerin sınıfta istenen düzeyde uygulanamaması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Düşünme Becerileri, Problem Çözme, Karar Verme, Soru Sorma, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme

ABSTRACT

THE EVALUATION OF FOURTH GRADE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' COMPETENCES ABOUT TEACHING THINKING SKILLS IN SOCIAL STUDIES COURSE

İsmail GELEN

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: **Asst. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY**

June 1999, 160 pages

In this study, fourth grade elementary school social studies course has been evaluated in terms of teaching thinking skills which were chosen as problem solving, decision making, questioning, creative and critical thinking skills.

The main purpose was to describe whether or not problem solving, decision making, questioning, creative and critical thinking skills had been developed. In addition, to find out if there was a significant differences on teaching thinking skills scores in terms of sex, teaching experience, subject matter and school which was graduated was also the main focus of the study.

The subjects of the study consist of 97 fourth grade elementary school teachers who were chosen randomly from 30 elementary schools in Antakya.

To collect data about research variables from the subjects questionnaire which was developed by the researcher and classroom observation techniques were used. Although questionnaire had been administered to all the 97 subject, only 24 of them which were selected randomly had been observed in the classroom .

The findings of the study indicated that fourth grade elementary school teachers found themselves quite adequate in teaching thinking skills in social studies course.

However, the results of the observation which were made by the researcher indicated that adequacy level of the teachers in teaching thinking skills was not high. One way ANOVA statistical technique was used to find out if there were a significant differences on teaching thinking skills scores in term of school which was graduated, sex, teaching experience and subject matter of the teachers. The results of the analyces score that no significant differences had been found on problem solving, decision making, questioning, and critical thinking scores in terms of school which was graduated, sex, teaching experience and subject matter. However a significant difference had been found on teaching creative thinking score in terms of teaching experience. This difference was in favor of teachers who have 16-20 years experience.

Key Words: Social studies, Thinking Skills, Problem Solving, Decision Making, Questioning, Critical Thinking, Critical Thinking



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

Şekil 1. Bilişsel Farkındalık.....	27
Şekil 2. Düşünme Süreçleri.....	33
Şekil 3. Sosyal Bilgiler Programı Aracılığıyla Düşünmenin Boyutlarının Öğretimi.....	40
Şekil 4. Sosyal Bilgiler Dersinde İçerik ve Düşünme Becerileriyle Amaçlara Ulaşma....	41
Şekil 5. Sosyal Bilgiler Ders Amaçlarının Duyuşsal Boyutta Öğretimi.....	43
Şekil 6. Problem Çözme Süreci.....	45
Şekil 7. Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Sürecinin Uygulanmasına Bir Örnek.	47
Şekil 8. Wales, Hardi ve Stager'in Karar Verme Modeli.....	49
Şekil 9. Sosyal Bilgiler Dersinde Yönetim Şekilleriyle İlgili Bir Karar Verme Örneği....	50

TABLolar LİSTESİ

Sayfa Numarası

Tablo 1 : Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	72
Tablo 2 : Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	72
Tablo 3 : Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	73
Tablo 4 : Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	74
Tablo 5 : Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	75
Tablo 6 : Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	79
Tablo 7 : Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	81
Tablo 8 : Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	81
Tablo 9 : Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	84
Tablo 10: Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	86
Tablo 11: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	89
Tablo 12: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	91
Tablo 13: Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	94
Tablo 14: Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması.....	96

Tablo 15: Sınıfta Sorulan “Bilişsel Bellek” Sorularının Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması.....	98
Tablo 16: Sınıfta Sorulan “Birleştirici” Soruların Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması.....	100
Tablo 17: Sınıfta Sorulan “Genişleme” Sorularının Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması.....	101
Tablo 18: Sınıfta Sorulan “Değerlendirme” Sorularının Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması.....	102
Tablo 19: Belirtilen Düşünme Boyutlarının Kazandırılmasına İlişkin Anket Ve Gözlem Sonuçlarının Toplam Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları..	103
Tablo 20: Mezun Olunan Okul Türünün; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 21: Cinsiyetin; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 22: Mesleki Kıdem; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 23: Branşın; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	112

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

- Grafik I : Problem Çözme, Karar Verme, Soru Sorma, Eleştirel Ve
Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin
Anket ve Gözlem Sonuçlarının Aritmetik Ortalama Grafiği.....104
- Grafik II:Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket ve
Gözlem Verilerinin Aritmetik Ortalama Grafiği.....116
- Grafik III: Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket ve
Gözlem Verilerinin Aritmetik Ortalama Grafiği.....119
- Grafik IV: Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket ve
Gözlem Verilerinin Aritmetik Ortalama Grafiği..... 122
- Grafik V: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket ve
Gözlem Verilerinin Aritmetik Ortalama Grafiği.....125
- Grafik VI: Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket ve
Gözlem Verilerinin Aritmetik Ortalama Grafiği.....129

EKLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

- Ek I. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında
Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler Açısından Değerlendirilmesiyle
İlgili *Gözlem* Formu.....151
- Ek II. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında
Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikler Açısından Değerlendirilmesiyle
İlgili *Anket* Formu.....155
- Ek III. Antakya Merkez İlköğretim Okulları Listesi.....159

BÖLÜM I

1.1. Giriş

İlköğretim programında Sosyal Bilgiler Dersinin amaçlarına genel olarak bakıldığında varmak istenilen asıl noktanın; öğrencileri etkili birer vatandaş olarak yetiştirmek ve hayata hazırlamak olduğu görülür. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programında bununla ilgili olarak;

"İlkokul gerçek bir topluluktur . Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocukların milli bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarılı birer üyesi olarak gelişmeleri, gerektiğine göre; okul topluluğu içinde, öğrencilerin rol ve ödev alarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır. Okul , derslerde ve ders dışı etkinliklerde öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeli; onlara gerekli bilgileri , alışkanlıkları , becerileri kazandırmalıdır" (M.E.B.,1995,s25) der.

Bireysel ve toplumsal olarak çok hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada, bireyin kendisini ve çevresini tanımasını sağlayan Sosyal Bilgiler Dersi ilköğretim okullarındaki en önemli derslerden birisidir. Bilginin kısa sürede kendisini ikiye katladığı Bilgi Çağında, ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler Dersi programının da geliştirilme zorunluluğu vardır. Öğrenme ve öğretme model ve metotlarının program geliştirme anlayışının düşünme ve karar verme süreci ile birlikte işe koşulduğu bir öğretme ve öğrenme ortamında; halen ülkemizdeki gibi aktarmacı, dört duvar arasında sıkışmış, hayatı kitap ve dergiler içinde kendisine ulaşılmasını güç bir hayal yapan, düşünme ve üretme becerilerinden uzak bir Sosyal Bilgiler Dersinin öğrenciyi hayata ne kadar hazırlayacağı da düşündürücüdür. Okula gelirken her şeye açık bir kafayla ve hayranlıkla gelen bir öğrenci; eğitim-öğretim süreci içerisinde belli kalıplara sokularak köreltilmekte, sonuçta etkili,

etkileyen ve üreten bir vatandaş yerine, etkilenen ve pasif, karar vermekten yoksun birer vatandaş olarak, hasta bir toplum yapısı oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi ile 10-13 yaşları arasında ilk olarak ilköğretim 4.sınıfında tanışan bir çocukta bilişsel gelişim dönemi açısından "mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramları yerleşmeye başlar." (Yavuzer,1990,s.113). Bu kavramların yerleşmeye başladığı bu devrede, mevcut Sosyal Bilgileri programı içerisinde çocuğun gelişim özelliğine uymayan, çok soyut ya da ezbere dayanan birçok bilgi vardır.

"Örneğin; 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında tarih ağırlıklı üniteler incelendiğinde, tarihle ilgili bölümlerde 21 savaşın ayrı bir başlık altında ele alındığı görülmektedir. Her savaşla ilgili bir tarih, kimler arasında yapıldığı, nedeni ve sonucu, çoğunlukla hangi anlaşmayla bittiği gibi bilgilere yer verilmektedir. Bu durumda kitapta sadece savaşlarla ilgili yaklaşık 105 olgu olduğu söylenebilir. Çocukların bu kadar çok olguyu öğrenmesini beklemek kuşkusuz büyük haksızlık olacaktır" (Erden,1996.s47).

"Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz" (Çilenti,1991,s57). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda somut ve soyut düşünce becerileri tam gelişmediği için, Sosyal Bilgiler dersinde Düşünme Eğitiminin uygulanması ancak araç gereç kullanılarak geliştirilebilir. Bu araç-gereç hayatın kendisi olabileceği gibi, hayattan seçilen her türlü konu, olay ya da şey olabilir. Önemli olan öğrenciyi aktif hale getirmek, üretici bir yeterliğe kavuşturmak ve düşünme becerilerini öğrenmesini sağlamaktır. Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla hayat boyu eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve karar verme yeterliğine sahip olan bireyler hayatının tüm evrelerinde mevcut yeterliklerini en üst düzeyde kullanabilmeyi öğrenir. Bunun için de ilköğretimde okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde üretime dönük araç-gereç kullanılması kaçınılmazdır.

Okullarımızda sürekli araç-gereç yokluğunu bahane eden öğretmen ve idareciler; kendi yetersizliklerini öğrencilere yansıtmaktadırlar. Düşünmeyi ve üretmeyi bilen bir öğretmen, öğrencilerinin yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanarak araç-gereç eksikliğini çabucak giderebilir. Zaten iyi bir öğretmen; bütün olumlu ve olumsuz durumları öğrencinin

bir basamak daha ilerlemesi için birer araç-gereç veya konu olarak kullanabilen ve bütün öğrenme durumlarını amacına çıkarabilen öğretmendir.

Neyin doğru olduğunu bilmek, onu yapmaktan daha zordur. Eğitim bir kültürleme süreci olduğuna göre, okula; bireye "hangi" kültürel değerlerin "nasıl" kazandırılacağını ve bireylerin hangi duyuşsal özelliklerle topluma kazandırılacağını yolunu da bilmelidir. Her öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönü vardır. Genel olarak baktığımızda eğitimimizin her basamağında davranış değişikliğinin (öğrenmenin) sadece bilgi boyutunda gerçekleştirildiği; tutum, değer, ahlak ve beceri boyutunun dikkate alınmadığı görülmektedir. Böylece birey okulda aldığı bilişsel öğrenmenin yanında eksik kalan duyuşsal ve psikomotor düzeydeki öğrenmeleri kendi kendine veya çevrenin etkisiyle doğru-yanlış öğrenmektedir. Halbuki Sosyal Bilgiler Dersinde temel amaç; bireyi hayata en etkin biçimde hazırlamak olduğuna göre, Sosyal Bilgiler dersinde ve bu derse paralel olarak diğer ifade ve beceri derslerinde bilişsel öğrenmelerin yanında, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

İlkokulun ilk yılları çocukların tutum ve inançlarının geliştiği en önemli yıllardır. "Araştırmalar 13 yaşına kadar öğrencilerin oluşturdukları algı ve tutumlarını bu yaştan sonra değiştirmenin oldukça güç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ilköğretim çağı, çocukların kendilerine ve dünyalarına ait tutumlarının geliştirilmesi için kritik bir dönemdir" (Erden,1996,s53). Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi bireyde tutumların geliştirilmesi ve bunların edinilen bilgi ile birleştirilerek beceri halinde hayatta uygulanması açısından çok uygun amaç ve içeriğe sahiptir.

1 . 1 . 1 . Soru Sorma Ve Sosyal Bilgiler

Düşünmenin temelinde soru sormayı bilmek yatar. Farklı düzeylerde soru sormak ise, soru sorma becerisini kazanmayı gerektirir.

Araştırmalar göstermektedir ki (Barth ve Demirtaş, 1996, 29.1), öğretmenler sınıfta zamanın % 30'unu öğrencilere soru sormakla geçirmektedir. Zamanının diğer bir çeyreğini de dersleri gözden geçirmek, ders anlatmak ve sınav notları konusunda harcamaktadırlar.

Kısacası sınıfta ders işleme zamanının yarısını soru sormak, sordurmak. Soruları değerlendirmekle meşguldürler. Bunun için önce öğretmenlerin etkili soru sormayı bilip, bunu öğrencilerine de öğretmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinin esas hedefi olan etkili vatandaş yetiştirmek; etkili ve uygun sorular sorabilen, karar vermeyi bilen bireyler yetiştirmeyi gerektirir.

Görünüşte soru sormak çok basit gibi görünmektedir. Genellikle ilk akla gelen hemen sorulur. Halbuki soru sormak beceri ister. Öğretmen amacı doğrultusunda, öğrenmeyi kılavuzlamak için, yönelteceği soruları iyi belirleyip yeri geldiğinde kullanmalıdır. Soru sormayı bilmeyen, soru sormayı da öğretmez. Her soru bir problem cümlesidir. Biz öğrenciyi ne kadar çok problem ile karşı karşıya getirirsek; öğrenciyi problemi çözmek için o kadar çok üreticiliğe ve daha üst düzeyde sorular sormaya teşvik edebiliriz.

Erden (1996,s105)'e göre; sorular değişik şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin; Bloom'un taksonomisine göre sorular bilgi, kavrama, uygulama (alt düzey soruları); analiz, sentez ve değerlendirme (üst düzey soruları) düzeylerinde ele alınır.

R. Smith (1969 akt. Erden,1990,s105) soruları bütünleştirici ve ayrıştırıcı olarak ele almıştır. Gallagher ve Aschner (akt. Clark ve Starr,1981) yukarıdaki sınıflamaları sistemleştirip hatırlama (bilişsel bellek), bütünleştirici (birleştirici), ayrıştırıcı (genişletme) ve değerlendirme olmak üzere 4 grupta toplamıştır.

Hayatın kendisi olan Sosyal Bilgiler Dersinin, sadece dört duvar arasında ve soyut bir şekilde, dergi veya kitapla öğretildiği gözlenmektedir. Somutu soyuttan daha hızlı ve iyi öğrenebilen, bütünü parçadan daha çabuk kavrayan ilköğretim çocuğuna gelişim özelliklerine göre, okullarımızda bırakalım soru sormayı, soru soracak alt yapıyı oluşturmak için temel bilgileri ezberletmekle meşgul olduğu görülmektedir.

Soru sormak, düşünmenin ve öğrenmenin bir göstergesidir. Çocuklarımıza hayati öğretmek için onların bizzat hayatın içinde, soru sormasına olanak sağlayacak yaşantılarla ve düşünmesini sağlayacak farklı düzeydeki sorularla eğitilmesi gereği ortadadır.

1.1.2. Problem Çözme Ve Sosyal Bilgiler

Her soru bir problemdir. Düşünme, gerçekte problem çözmeyi öğrenmektir. Çünkü problem çözme; eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, karar vermeyi gerektirir.

20. Yüzyıla problem çözme çağı diyebiliriz ve 20. yüzyıl öğretim yönteminin adı da problem çözme yöntemidir. Diğerleri öğretim teknik ve stratejilerinden ibarettir (Barth ve Demirtaş,1996,s11.1).

Sosyal Bilgiler Dersinde geleneksel olarak 'çalış, ezberle ve sınavı geç' yöntemi vardır. Halbuki etkin bir öğrenmede, problem çözme becerisini öğrenen her birey kendi problemlerini çözebilmeyi ve demokratik bir toplumun oluşmasını sağlayacaktır.

İnsan hayat boyu problemlerle karşılaşır. Sosyal Bilgiler Dersi ise bireylere bu problemleri çözmeyi öğretir. Bu yüzden problem çözme Sosyal Bilgiler Dersinin temelinde olmalıdır.

Okullarımızdaki Sosyal Bilgiler Dersi planlarına baktığımızda genel olarak; düz anlatım ve soru-cevap metodunun olduğunu görürüz. Bireyleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak aktif hale getiren problem çözme yöntemi bu yönüyle tüm metot ve teknikleri kapsamaktadır. Çünkü problem çözmenin içinde tüm metotlarda olan; bilgi toplama, araştırma ve geliştirme, iletişim ve karar verme süreçleri vardır (Solomon,1987,s561). Solomon problem çözme yöntemine kolay açıklayıcı ve kolay hatırlanır olarak "Bekle, düşün, araştır, karar ver" şeklinde bir yaklaşım belirlemiştir. Whimbey (1984,ss66-70) problem çözmeye "eşleşen bireylerin sesli düşünmesi" yaklaşımı getirmiştir. Bu yaklaşımda grup çalışması ve öğrenciler arası etkileşim üzerinde durulmuştur.

Missouri de İlköğretim Bölümünde Romby (1979) ve Seif (1983 akt. Solomon,1987,ss561-567) yaklaşımına göre ilköğretimde özel bilişsel problem çözme tipi olarak Sosyal Bilgiler Dersinde;

1. Bilginin içeriği.
2. Özel problem çözüme yeterliği.
3. Ana konuyu araştırma.
4. Diğerleriyle iletişim.
5. Karar verme vardır.

Bu yaklaşım Bloom'un 1956'daki taksonomisine benzemektedir.

Maalesef öğretmenlerimiz problem çözüme yöntemine çok dar açıdan bakmaktadırlar. Örneğin problem çözüme sadece; matematik, fen bilgisi derslerinde kullanılır ön yargısı vardır. Halbuki Sosyal Bilgiler Dersi içeriğindeki birçok konu, öğrencilerin günlük yaşantılarında yüz yüze geldiği toplumsal, psikolojik, ekonomik, bilimsel ve politik gerçeklerdir. Dolayısıyla biz öğrencilerimize Sosyal Bilgiler Dersinde düşünmenin bir boyutu olan "problem çözmeyi" öğretirsek; yaşantısında karşılaşıcağı problemleri çözmeyi ve hayatta başarının anahtarını öğretmiş oluruz.

Bununla ilgili olarak birçok problem çözüme stratejileri geliştirilmiştir. Örneğin; Cyert (1980 Aktaran Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin ve Suhar,1988,s46)'e göre;

1. Detaylarda boğulmadan, durumu bir bütün olarak algılamak.
2. Önyargıya kapılmadan karar vermek.
3. Problemin çözümünde basit modeller kurmak, kelimeler, resimler, semboller veya denklemler kullanmak.
4. Problemi değişik şekillerde ifade etmeyi denemek.
5. Soru formunu değiştirmek ve daha çok fiillerle ifade etmek.
6. Alanla ilgili esnetilebilen sorular esnetilmelidir.
7. Geriye dönük (literatür) çalışmayı denemek.
8. Kısmi çözümünüz için izin verilen yolda ilerlemek.
9. Paralellik ve benzerlikleri kullanmak.
10. Problem hakkında konuşmak.

Sosyal Bilgiler Dersinde yaşamla ilgili birçok toplumsal problem vardır. Ulaşım, iletişim, arkadaş grubu, spor, değerler, tutumlar vb.. Öğretmenin görevi öğrencinin kafasında soru işareti oluşturmaktır. Eğer öğretmen öğrencide merak uyandırdıysa artık bu bir problemdir; öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde herhangi bir bilgi veya sorunu problem durumuna getirebilir.

Bunun iki yolu vardır;

1. Ya konuları problemin içinden seçeriz.
2. Ya da her konuyu problem haline getiririz.

Buna paralel olarak Sosyal Bilgiler Dersinde J. Dewey'in "Nasıl Düşünürüz?" adlı kitabındaki bilimsel yöntem aşamaları esas alınabilir.

1. Bir ihtiyacın doğuşu, ya da problemi hissetme.
2. Güçlüğü yerini ve problemi tayin etmek.
3. Hipotezler ve çözüm yolları.
4. Doğrulayıcıların saptanması.
5. Hipotezlerin test edilmesi.

Problem çözme becerisi; sadece klasik hayat problemlerini çözmek değil, aynı zamanda soru sorma veya yaratıcı bir problem oluşturmanın yoludur. Çünkü, biz öğrencilere en az yanıt bulmayı öğrettiğimiz kadar, soru sormayı da öğretmeliyiz.

Gertrude (akt. Eulie, 1985,ss364-265)' ye göre; tüm sorular ilginçtir, ama tüm yanıtlar pek de ilginç sayılmaz. Çünkü, soru sormak yanıtın ne olabileceğini bulma işidir. Problem kurmak ve soru sormak, en az çözümü bulmak kadar önemlidir. Bunun için de problem bireyin hayatından, ilgi duyduklarından ve yapabileceklerinden seçilmelidir. Problem çözümünü öğrenciler bireysel ve gruplar halinde çözebilirler. Kabaşık öğrenme burada işe koşulabilir. Problem çözme öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendilerini yenilemesine ve öğrenmelerine olanak sağlayacaktır.

Michaelis (1968,s78)'e göre, direkt olarak düşünmemizi sağlayan sorular;

- 1- Ana problem ve soru nedir ?
- 2- İlgili sorular ve problemler nelerdir ?
- 3- Üzerinde çalıştığımız problemin diğerleriyle benzer yönleri nelerdir ?
- 4- Üzerinde çalıştığımız problemin diğerleriyle farklı yönleri nelerdir ?
- 5- Şu anda problem hakkında bildiklerimiz nelerdir ?
- 6- Buna ek olarak hangi bilgilere ihtiyacımız var ?
- 7- İhtiyacımız olan bu bilgileri nasıl elde ederiz ?
- 8- Bilgileri ne tür bir araştırmada kullanacağız ?
- 9- Bilginin doğru olduğunu nasıl kontrol edeceğiz ?
- 10- Bilgileri toplayıp özetledikten sonra nasıl organize edeceğiz ?
- 11- Bilginin yorumu nasıl yapılacak ?
- 12- Bu bilgiler temel alınarak hangi genellemeler ve sonuçlar çıkarılacak ?

Elias ve Tobias (1996,s4)'e göre, ilköğretim problem çözme becerileri şunlardır;

- 1- Problem durumunu hissetmek
- 2- Problemin kaynağını veya problemi tanımlamak
- 3- Amaçları seçmek ve saptamak
- 4- Alternatif çözüm yolları belirlemek
- 5- Muhtemel sonuçları kafasında canlandırmak
- 6- Ve onların içinden en iyi çözümü seçmek
- 7- Çıkabilecek engeller için son bir kontrol ve plan yapmak
- 8- Problem çözmek ve karar vermek için bilgileri kullanmak ve ne olacağının (sonucun) farkına varmak.

1 . 1 . 3 . Karar Verme Ve Sosyal Bilgiler

Karar verme süreciyle, problem çözme süreci birbiriyle iç içedir. Çünkü karar verme; belli konudaki değişik seçeneklerden en iyisinin seçimi için bir araçtır.

Karar vermek bir yaşam becerisidir. İnsanlar hayat boyu her gün en az birkaç defa karar verir . Karar vermeyi araba sürmeye benzetebiliriz. Hayat yolunda, ne tarafa ve nasıl

gideceğiniz hep karar verme direksiyonu gerektirir. Şoförlük arabayı iyi kullanmanın bir şartı olduğu gibi, karar verme de iyi yaşama ve yaşam içindeki problemleri çözmenin ön şartıdır.

Sosyal Bilgiler programına baktığımızda içeriğin tamamen ezbere yönelik olduğu ve karar verme süreciyle ilgili herhangi bir aktivite olmadığı görülür. Halbuki Sosyal Bilgiler Dersindeki genel amaç olan; bireyi hayata hazırlamakta bu denli önemli olan karar vermenin programda yer almaması, öğrencilerimizi hayata ne kadar hazırladığımızın bir göstergesidir. Mevcut Sosyal Bilgiler Dersinde; öğrencinin neyi, nasıl, niçin öğreneceğine kendisinin veya kendisiyle birlikte bir rehberin (öğretmenin) karar vermesi gerekirken, bunların hiç birisi bireye sorulmadan; önceden birey adına verilmiş kararların öğretildiği görülmektedir. Biz Sosyal Bilgiler Dersinde bilgileri; bireyin hayat boyu karşılaşacağı problemleri çözmek için gereken karar vermede, birer temel olarak öğretmeliyiz. Yani bilgiler amaç değil araç olmalıdır. Önemli olan bireylerin amaçlarının ne olduğuna karar vermelerini sağlamaktır.

Öğrenciler karar vermede öğrendiklerini öteleyerek, iki önemli amacı gerçekleştirirler; derinlemesine anlamayı arttırmak ve düşünme yollarını geliştirmek. Karar verme düşünmenin bir boyutudur. Karar verme öğrencilerin bir problemi çözmek için; problemi dikkatle gözden geçirmesini (tanımlama), sonucunu önceden tahmin etmesini ve en iyi çözümü bulmasını kapsar (Eulie, 1988, s263).

Sosyal Bilgiler Dersinde hayatta karşılaşılabilecek her konu sınıfa getirilmelidir. Öğretmen iyi bir hazırlıkla problem durumu oluşturulmalıdır. Sonra sınıfta öğrencilerle birlikte şu dört karar verme basamaklarını programa ve derse entegre etmelidir:

- 1- Problemi tanımla
- 2- Seçenekleri listele
- 3- Sonuçları önceden tahmin et
- 4- En iyi çözümü seç (Eulie, 1988, s264).

1.1.4. Eleştirel Düşünme Ve Sosyal Bilgiler

Doğru kararı verme, probleme çok yönlü bakıp alternatifler içinden en iyisini seçmeyi gerektirir. Öğrenci alternatifleri ve bilinenleri sadece görünen yönüyle değil, görünmeyen veya bilinmeyen yönleriyle de inceleyecek yeterlikte olmalıdır. Öyleyse karar verme ile eleştirel düşünme birbiriyle sıkı sıkıya ilişkilidir.

Sosyal Bilgiler Dersinde eleştirel düşünme; fikir ve kavramların açıklanmasını, amaçların belirlenmesini, önemli noktaların ve duyguların açıklanmasını, öğrencinin farklı bir bakış; ayrı bir boyut ve bir yargı ile bilgiye emin olarak ulaşmasını sağlar. Sosyal Bilgiler Dersinde eleştirel düşünme için amaç, bir problem olarak öğrenciye kendini hissettirmelidir. Çünkü; problem çözmede alternatif seçme özgürlüğü eleştirel düşünmenin ön şartıdır. Toplumsal gerçeğin ne olduğu, yaşamın bütününe anlama, toplum yaşantısı içinde doğruyu bulma çabası; tümüyle Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesiyle ilgilidir.

Sosyal Bilgiler Dersinde öğrenci; mümkün olduğu kadar hayatın kendisiyle karşı karşıya gelmelidir. Hayatta karşı karşıya kaldığı durum için çok yönlü alternatif çözümler üretmeli ve en iyi çözümü gerekçeleriyle ortaya koyabilmelidir.

Sosyal Bilgiler Dersinde her bir öğrenilen şeye öğrencinin neden, niçin ve nasıl sorularını sormalarını sağlamak eleştirel düşünmenin temelidir. Bilgisiz bir düşünme sürecinden söz edilemez. O halde öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde temel ve ön öğrenmeleri sağlarken bunların üzerine her öğrenmede çok yönlü düşünmeyi inşa etmelidir. Daha sonra öğrendikleri bilgilerin birbiriyle olan ilişkisini buldurarak gerçek bir öğrenme sağlanmalıdır. Burada öğretmen; öğrencinin neyi, niçin öğreneceğini iyi göstermeli, öğrencinin öğrenilecek şeyin diğer boyutlarında kaybolmamasını sağlamalıdır.

Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları için; konunun özelliğine göre öğrencinin kendini olayın içinde imiş gibi davranması sağlanabilir. Örneğin; öğretmen ".....'nın yerinde olsaydın ne yapardın?" , veya öğrencinin çok yönlü bakışını geliştirmek için; "Bir de bunun zıttını düşün bakalım ne göreceksin?"

sorularının hep sorulmasını sağlamalıdır. Buna paralel olarak öğrencide objektif düşünmeyi geliştirmek için öğrencinin yeterince kanıt toplaması sağlanmalıdır. Sonra öğrencinin öğrendiğini "Bir başka şekilde nasıl ifade edebilirsin?" sorularıyla çok yönlü görmesi, "Bir örnek ver." diyerek günlük hayatla ilişkilendirilmesi, hatta bir sonraki öğrenmenin ne olabileceğine ilişkin kestirme yapması sağlanabilir.

Önemli olan sınıftaki uygulamalarda, öğrencinin probleme ilişkin fikir üretmesi, bir şeyin iç yüzünü kolay kavrayabilme becerilerinin geliştirilmesi ve gelecekle ilgili tahminlerde bulunmasıdır. Öğretme; öğrencinin düşüncelerini belli biçimsel kalıplara oturtucu değil, öğrencinin düşüncelerini özgür bırakıp eleştirciliği yakalayarak, rehber olmak durumundadır. Öğretmen, öğrencinin eleştirel düşünme yetisi kazanabilmesi için öğrenilen şey üzerinde; ana fikir, farklılıklar, benzerlikler, avantajlar, dezavantajlar, çelişkiler, ilişkiler, değerler, önemli noktalar, karşılaştırmalar ve yargılamalar yapmasını sağlamalıdır. Öğretmen bunu sınıfta araç-gereç kullanarak ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirebilir.

Eleştirel düşünme tüm bu yönleriyle, amaç belirleme, karar verme ve problem çözmenin temelinde vardır. Eleştirel düşünme ile verilmeyen bir eğitim, hasta bilgilerden başka bir şey değildir

Raths (1965) akt. Selakoviç (1970) Sosyal Bilgilerle ilgili "düşünme operasyonu" adını verdiği basit bir model geliştirmiştir;

- 1- Karşılaştırma
- 2- Özetleme
- 3- Gözleme
- 4- Sınıflama
- 5- Yorumlama(Açıklama)
- 6- Eleştirme
- 7- Varsayımları aramak
- 8- Tasarlamak
- 9- Hipotezler ortaya atma
- 10- Bilgilerin toplanması ve organize edilmesi

- 11- Bulunan gerçekleri ve prensipleri yeni durumlara uygulamak
- 12- Ne yapılacağına karar vermek
- 13- Araştırma veya projeleri tasarlama
- 14- Yazma (Kodlama)

Yine Selakovich (1970,s177)'e göre öğretmen; öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve anlama derecelerini göz önüne alarak Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerinin uygulanması için şu basamakları takip edebilir:

1- Öğrencilerin bazı beceri ve ilgilerini çalıştırmayı denemek Bu başarı yollarından bazıları şu ihtimalleri içine alabilir;

- a) Açık uçlu sorular
- b) Özgür tartışmalar
- c) Kısa yazım çalışmaları (Hangi alanda yazma becerisi varsa)

Böylece öğrencinin kendinden hareket ederek öğrenmesini teşvik etmek,

2- Bazı ana fikirler, özel konular ve sonuçlar üzerinde uyum oluşturmaya çalışmak. Bu çalışma üç nolu çalışma için bir tecrübe oluşturacaktır.

3- Öğrencilerin; mantıklı düşüncelerini geliştirmek için bilgi toplamak, organize etmek, yazmak ve araç-gereç biriktirerek, bunlar arasındaki benzerlik ve zıtlıkları, sebepleri ve ana noktaları bulmasını ve tartışmasını sağlamak.

4- Bu özel becerileri öğretmek için, özel yollar belirlemek.

5- Tartışma becerilerin gelişmesi için tartışmalardan faydalanmak. Burada açığa çıkan; öğrencinin istenilen öğrenmeleri gerçekleştirmesi sağlanabilir. Böylece; öğretmen öğrencinin amacı doğrultusunda bazı direkt soruları tasarlar, genel noktaları belirler, açık uçlu sorular sorar (Bu konuda ne düşünüyorsun?, Niçin? vb.). Böylece öğrencilerin bilgileri organize etme, hipotez kurma, bilgi toplama, analiz ve sonucu şekillendirmesini sağlar.

6- Hangi özel bilgilerin en iyi öğrenildiğini değerlendirmelidir.

Bir diğer yaklaşım Hunt ve Metcalf'ın (1968,s178) adım adım yaklaşım şeması olan ; Sosyal Bilgiler öğretimidir. Buna göre;

Birincisi ; öğretmen, öğrencinin öğrenmek istediği bir fikir veya genelleme seçer.

İkincisi ; öğretmenin kendisi veya öğrencilerinin seçtiği genelleme veya fikirleri örnekler. Böylece öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin birçok içeriği öğrenmesini sağlayabilir.

Üçüncüsü ; öğretmen, öğrencilerin ilgilendikleri konu üzerinde odaklanması için rehberlik eder. Gerekli soruları sorar ve öğrenme reçetesi hazırlar.

Dördüncüsü ; öğretmen, öğrencideki içeriğin önemli noktalarını azaltır.

Beşincisi; böylece öğretmen öğrencilerinin kendilerinin elde ettiği bilgilere benzer olanlara onları ulaştırır.

Doğanay (1996,s52)'a göre öğrenmeyi eleştirel yapan, zihnin üretken alışkanlıkları ve davranışları şunlardır;

- a) Açık olma ve açıklığı arama
- b) Doğru olma ve doğruluğu arama
- c) Açık kalpli olma (ön yargılı olmama)
- d) Belli bir savı alma ve onu savunma
- e) Başkalarının duygularına , bilgi ve becerilerine karşı duyarlı olma
- f) Düşünmeden hareket etmekten kaçınma .

Yine Doğanay (1995,s30); öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi şu yollarla geliştirebileceklerini söylemektedir;

- 1- Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp, fikir mücadelesi yaparak
- 2- Öğrencilerin, çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlayarak .
- 3- Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan TV. programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlayarak.
- 4- Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlayarak.
- 5- Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlayarak .
- 6- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan değer ve gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlayarak Sosyal Bilgiler Dersinde eleştirel düşünme gerçekleşebilir.

1 . 1 . 5 . Yararıcı Düşünme Ve Sosyal Bilgiler

Yararıcılık; orijinal ürün oluşturma işidir. *Psikoanalitik yaklaşımı* benimseyenlere göre yararıcılık; insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur. Bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir. *Hümanistik yaklaşımı* benimseyen eğitim psikologları ise; yararıcılığın insanın olumlu yönleri ile ilgili olduğu görüşündedirler. Bu anlayışa göre; insanlar yararıcı ifade için kayda değer güçlerle doğarlar. Serbest bir ortamda bu güçler, her insanda tam olarak gelişebilir. Çatışma; yararıcılığı engeller. Bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yararıcılığını olumlu yönde, bireysel başarının olumsuz yönde değerlendirilmesi ise onun yararıcılığını olumsuz yönde etkiler. *Çevresel yaklaşımı* benimseyen psikologlara göre yararıcılık; nitelikli tecrübelerle öğrenilmiş davranışlardır. Tecrübeler sırasında doğal olarak ortaya çıkan yararıcılık; ilgili davranışların desteklenmesi ve bireyin yararıcı olmak için eğitilmesi ile geliştirilir. *Bilişsel yaklaşımı* benimseyen eğitim psikologlarına göre; eşanlımlı veya zıt anlamlı düşünerek bilgileri düzenlemede akılcılık, problem çözmeye esneklik ve iki durumda da meydana getirilen ürünlerdeki özgünlük, yararıcılıktır (Ülgen,1995,s46).

Sancar, Ersoy, Baykent, Çakırokkalı (1996,s69)'a göre yararıcılık; insana özgü tüm iç ve dış gizli güçlerinin etkinleştirilmesi, birey olarak karşılaştığı problemlerin çözümünde en etkin biçimde usunu ve becerilerini kullanabilmesi olarak tanımlanabilir.

Çocuğun ilgi ve gereksinimleri yararıcı öğrenmenin yönünü belirler. Öğretmen, öğrencinin ilgisini çeken ve onun için daha önemli görülen konular üzerinde problem çözüme tekniğini de öğreterek yararıcılığı geliştirebilir.

Çocuklarda yararıcılığın gelişmesi için mevcut Sosyal Bilgiler Derslerinin işlenişinde öğretmen; öğrencilerin kendine özgü, bilinmeyen görüşler ileri sürmesi ve önerilerde bulunmasını sağlamalıdır. Tek görüş ve uygulayış biçimine saplanıp kalınmış, değişik yaklaşımlara yönelme olmamıştır. Konular, tanımlar, araç-gereçler, yöntem yıllarca değişmemiştir. Ders işlenirken, bırakın öğrencinin görüşler sunmasını, öğretmen bile doğru kabul edilen kalıp bilgiler dışındaki görüşlere girmemektedir. Halbuki bu, öğrenciye derste beyin jimnastiği yaptırmanın yoludur. Öğretmenin; öğrencilerin konular arasındaki ilişkiyi, konuların bütün içindeki yerini ve ayrıntıların kafadaki şemasını oluşturmadığı için onlardan

yaratıcı bir faaliyet beklemesi de mümkün değildir. Ayrıca öğretmen öğrenciyi Sosyal Bilgiler Dersinin konularındaki; olaylardan, öğrenmelerden genelleme ve kurallara vardırmalıdır. Böylece onların ilginç sorular sormasını da sağlar. Öğretmen Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla hayatın içinde (öğrencilere) yenilikler, buluşlar, çözüm yolları önermelerini sağlamamaktadırlar. Burada hayatın nasıl olması gerektiğine öğrenci değil öğretmen ve program karar vermektedir. Burada en önemli diğer bir konu da; çocuğun ilgi ve yeteneklerinin öğretmen tarafından çok iyi tespit edilemeyiştir. Öğretmen öğrencinin ilgilerini bilmediği için onun, bu konuda yeni ilişkileri görme, üreticilik gibi özelliklerinin gelişimine de yardımcı olamamaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersinde yaratıcılığı geliştirme; soru sormayı, hipotez kurmayı, bilgileri analiz edebilmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi, tecrübeyi ve eleştirel düşünme süreçlerinin hepsini içine almaktadır. Gerçekte çocuk, okul dışı hayatta oyun oynarken, aile içinde, hayal dünyasında ve günlük hayatında karşılaştığı olay ve problemler karşısında kendine özgü yaratıcılıklarda bulunur. Yaratıcılık, her yaşta veya her öğrenme ortamında doğal bir süreç olarak bireyde belirir. Önemli olan bunu okulda köreltmemek dikkatli ve programlı olarak işlemektir. Öğrencinin kendi ilgi, yetenek, tecrübe ve bilgisiyle, dış dünyası (hayat) arasındaki ilişkileri görmesini sağlamaktır.

Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmen; öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini uyararak için onların ilgileri ve problemin çözümü doğrultusunda yeni fikirler, orijinal yollar ve çözüm yolları önermelerini sağlamalıdır. Bunun için, planlama, çalışma grupları oluşturma, hipotezler kurma, bilgiyi organize etme, özetleme, eleştirme, dramatize etme, sanat eserleriyle (müzik, resim vb.) anlatma ve yazma gibi öğretme aktiviteleri, yapılabilir. Örneğin bir üniteyle ilgili resim, film veya diğer materyallerle ilgili olarak şu sorular sorulabilir;

Bu resimde yeni olarak ne görüyorsun? Görünen bir diğer çözüm yolu var mı? Nasıl ifade edersin?

Bu durum hakkında ne düşünüyorsun? Nasıl düzeltebilirsin?

Bu film sizin sahip olduğunuz hangi tecrübelerle ilgili? Farklılıklar nelerdir?

Bu fikir başka hangi fikirlerle ilgili? Bu fikirlerin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Konuyla ilgili geçmişte olanlar ve gelecekte olacaklar hakkındaki fikriniz nedir? Bir kaç öneride bulunabilir misiniz?

Sonuç ne olabilir? Başka bir yol önerebilir misiniz?

Michaelis (1968,s83)'e göre, yaratıcı düşünmeye sahip olanlar;

- Var olan birikimlerle fikir üretir.
- Fikirleri yeni yollar içerisinde organize eder.
- Fikirleri ifade etmek için orijinal yollar araştırır.
- Eski ve yenilerin içinden en iyisini seçer.
- Yeni fikirleri denemeye isteklidir.
- Var olan çalışmalarını kontrol eder ve düzeltir.

Ülgen (1995,s46)'e göre; bir aktivite süreç ve ürün açısından yaratıcı olması için şu özelliklere uymalıdır;

a) Meydana getirilen ürün özgün olmalıdır. (Araba tekerleği, araba veya elektrik gibi)

b) Olgular arasında ilişki kurma yeteneği, düşünmede esneklik, bilgi üretiminde akıcılık önemlidir.

c) Özgün ürünün gerçekleşebilmesi için bireyin ilgilendiği alandaki sembol ve araçları çok iyi öğrenmiş olması, birleştirmede etkili olması gerekir. Örneğin; müzikte, matematikte ve diğer alanlarda birey ilgilendiği sembolik araçları tanıyabiliyorsa, onlarla ne yapıp yapmayacağına karar verebilir, özgün bütünler oluşturabilir.

d) İş; duygu ve düşünce bütünlüğü içinde sürekli ilgi ve özenle yapılmalıdır. Birey amacı doğrultusunda işine yoğunlaşabilmelidir.

e) Birey hayal kurmada; işini planlarken hayal gücü yoluyla düşünmelidir.

f) Yaratıcı düşünmenin ne zaman ortaya çıkacağı önceden kestirilemez. Bireye bol gereç, istediği kadar zaman ve kendi kendine kalma olanağı verilmelidir. Özgün ürün birden bire çıkabilir.

g) Yaratıcılık; algısal, duygusal ve kültürel bir bütünlüktür.

Buna paralel olarak; Ercan (1996, s96-97)'a göre yaratıcı olan çocukları şu davranışlarından tanıyabiliriz:

1- Kendisine özgü ve bilinmeyen görüşler ileri sürer, öneride bulunur.

2- Tek görüş ve uygulanmış biçimine sapsap kalmaz, değişik yaklaşımlara yönelir.

3- Değişik tanımlar geliştirir.

4- Bir sorun karşısında birden çok görüşler sunabilir.

5- Bir olayı veya konuyu ayrıntılarına ayırabilir, ayrıntılar arasındaki ilişkileri ve bütün içindeki yerlerini kavrar.

6- Olaylardan genelleme ve kurallara varabilir.

7- Çok ilginç ve kuramsal nitelikli sorular sorabilir.

8- Yenilik arar, buluşlar ortaya koyar.

9- Yeni ilişkileri görür, yeni ilgiler geliştirir.

Sosyal Bilgiler Dersinde bireyi etkin bir vatandaş haline getirmek, hayatın içinde ve hayat için; eğitmek için öğretmenin öğrencileri iyi tanıması ve planlama yapması gereği açıktır. Doğanay (1996,s253)'e göre: Öğretmen, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla;

*Yanıt ve çözümler açık ve kolay olmasa da bir konu üzerinde yoğun olarak düşünmelerine

*Bilgi ve yeteneklerinin limitlerini ileriye doğru zorlamalarına

*Kendi standartlarını izleme ve genellemelerine

*Standart çözüm yolları dışında, yeni çözüm yolları aramalarına nasıl yardımcı olabilirim? sorularının cevabını bulmalıdır.

1 . 2 . Problem Durumu

Sosyal Bilgiler Dersinin temel amacı, etkin vatandaşlar yetiştirmektir (Bart, Demirtaş.1997,s1.3). Bu genel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler Dersi eğitim-öğretim süreci içerisinde bir hayat laboratuvarı olarak görülmelidir. Sosyal Bilgiler Dersini sadece kitap, dergi, sınıf ve öğretmenlerin anlattıklarıyla sınırlandırmadan, öğrenciyi; sorgulayan, üreten, etkili vatandaş olarak yetiştirmeyi sağlamalıdır. Öyleyse etkili vatandaşlık eğitimi kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi nasıl öğretilmelidir? Bart ve Demirtaş (1997,s1.8)'e göre Sosyal Bilgiler; felsefe, din, sosyal bilimler ve diğer alanlardaki verilerin bir araya getirilmesine çalışan tek disiplindir. Bu kadar çeşitli ve önemli öğrenmelerin gerçekleştirilmesi; Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacı doğrultusunda üç geleneksel yaklaşımı doğurmuştur.

- a) Sosyal Bilgilerin bir vatandaşlık aktarımı olarak öğretilmesi
- b) Sosyal Bilgilerin bir sosyal bilim olarak öğretilmesi
- c) Sosyal Bilgilerin düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesi.

Birinci yaklaşımda vatandaş; önceden kabul edilmiş bazı mutlak ilkelere uyan, belli değerlere sadık, belirli etkinliklere katılan ulusal ve evrensel nitelikteki inanışlara saygı duyan yönlendirilmiş kişidir.

Sosyal Bilimler yaklaşımında, öğrencinin bir sosyal bilimci gibi düşünebilmesi için her alan (Antropoloji, Coğrafya, Tarih, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika) için gerekli içeriği öğrenerek, o alanın kendine özgü düşünme sürecine sahip olup, bilgiyi üretmesi ve test etmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinin, düşünmeye dayalı araştırma yoluyla öğretilmesini benimseyenlere göre ise vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemler karşısında eleştiren, soru sorabilen, bağımsız karar verebilen, üretebilen ve bu problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesine yöneliktir.

Bilgi Çağı denilen 21. yüzyılda üçüncü yaklaşımın merkeze alınmasının gerekçeleri şunlardır:

1- Bilgi çok kısa sürede artmakta ve ilgili bilgileri olduğu gibi öğrenciye vermek olanaksızlaşmaktadır.

2- Her öğrencinin ilgi, yetenek, çevre ve karşılaşacağı problemler farklı farklıdır. Öğrenci ne kadar değişken de olsa, düşünme süreçlerini bireylere kazandırdığımızda, kendine özgü karşılaşacağı her türlü problemi çözebilir.

3- Bilimsel ve araştırmacı düşünmeyi öğrenen bireylerin derse aktif katılımı sağlanabilir.

4- Öğrenme sadece okulla ve dersle sınırlandırılmamakta; bireyin yaşam boyu üretici olması, kendi kendine öğrenme, bilgi, beceri ve isteğine sahip olması sağlanabilir.

5- Bilgi çok değişkendir. Okul; bilgiyi aktarıcı değil, bilgiyi elde etme yolunu öğretici olarak, bireylerin okul dışında da başarılı olmalarını sağlayabilir.

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmelere bağlı olarak; iletişim ve ulaşımın hızlanması, toplumsal tutum, yaşam tarzı, değer, gelenek ve bilginin hızla değişmesi bireyleri çok sayıda seçenekle karşı karşıya getirmiştir. Dolayısıyla bireylerin; sorgulaması, doğru karar vermesi, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, yaşam problemlerini çözebilmesi ve eldeki olanaklarını en etkin biçimde kullanması, onların yaşam kalitesini belirleyecektir.

Öyleyse Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacı olan etkili vatandaş eğitimi, genel olarak; eleştirebilen, üretebilen, soru soran, doğru kararlar verebilen, hayat boyu karşılaşabileceği tüm problemleri çözebilme yetisi olan ve mevcut kaynakları en etkin kullanabilen bireyleri yetiştirme olmalıdır. Öyleyse etkili vatandaş, düşünebilen vatandaşdır.

Düşünme yeni bilgi üretme sürecidir. İçten duyulan problemleri çözmek için zihnin yaptığı işlemlerdir. Gerçekte düşünmenin ne olduğu, onun süreç olarak boyutlarının tanımlanmasını gerektirmektedir. Marzano ve ark. (1988) düşünmeyi şu genel beş boyutta tanımlamışlardır :

- 1- Bilişsel Farkındalık
- 2- Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme
- 3- Düşünme Süreçleri

4- Temel Düşünme Becerileri

5- Konu Alanı Bilgisi

Sosyal Bilgiler Ders programının yaşamla ilgili gelişen ve gelişecek bilgilere ayak uydurması, ancak Sosyal Bilgiler konuları aracılığıyla düşünmenin öğretilmesi ile olanaklı görülmektedir.

Mevcut Sosyal Bilgiler Dersinin işlenmesinde; programın direk aktarıldığı, öğrencinin pasif olarak aktarılan bilgileri ezberlediği, konuların direk olarak yaşamla ilişkisinin kurulmadığı, yeterli araç-gereçlerle dersin çeşitlenmediği, öğrencinin kendini ifadesi, sosyal katılım ve iletişim yeterliğinin körelendiği gözlenmektedir. Ayrıca öğrenme genelde bilişsel düzeyde olmakta, duyuşsal ve psikomotor olarak yaşama dökülmemektedir. Bireylerin toplumda hangi standartlarda olacağı ve dünyaya nasıl bakacağına şekli önceden başkaları tarafından belirlenerek bireylerin düşünmelerinin ve akademik benliklerinin körelmesine neden olabilmektedir. Genelde programın içeriği ön plana çıkmış ve bireylere bu içeriğin yüklenmesi işleminin yapıldığı görülmektedir. Bu ise bireylerde bazı bilgilerin kısa süreli ezberlenmesini sağlarken hiç bir zaman kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştiremeyecektir. Ayrıca bilginin sürekli değişmesi ve artması bu yaklaşımı da çürütmektedir.

Öğretmen Sosyal Bilgiler programı aracılığıyla öğrencinin hayat boyu etkin bir şekilde gereksinim duyacağı düşünme becerilerini bireylerde oluşturabilir. Böylece Sosyal Bilgiler Dersinin öğretiminde temel ilke olarak kabul edilen; etkin katılım, güdülenme, bireysel ayrımlar, gelişim özellikleri, pekiştirme, dönüt-düzeltilme, yakın çevre ve model alma otomatik olarak uygulanacaktır. Sonuçta bilgi ne kadar artarsa artsın ve ne kadar değişirse değişsin, biz Sosyal Bilgiler programı aracılığıyla bilgiye ulaşan ve kullanan, olayları sorgulayan, objektif kararlar verebilen, olaylara çok boyutlu bakabilen ve çözüm üretebilen, düşünen etkili vatandaşlar yetiştirebiliriz.

Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme beceri ve süreçlerinin programla kaynaştırılması ile amaçlara etkin bir şekilde ulaşılabilir.

Bu süreçlerin uygulamada (sınıfta) ne derece kazandırılmaya çalışıldığının bilinmesi, bu dersin programının geliştirilmesi açısından önemli bir veri teşkil edecektir.

Değişen ve gelişen bilgiye karşılık, programın statik kalması düşünülemez. Eğitim sistemimizde genelde bir ders ile ilgili bir program yapılmakta ve o program, yıllarca götürülebildiği yere kadar o dersi taşımaktadır. Ve sonra yapılan program da kısa süre sonra yetersiz kalmaktadır. Bunun için yapılan eğitim-öğretim programında sürekli olarak kendini yenileyen bir oto kontrol programı gerekmektedir.

Çağdaş eğitimde program geliştirme, programın “hazırlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden bir ya da birkaç kez geçirilmesiyle sınırlı bir etkinlik olmayıp, sürekli yenilenen “uygulama-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden geçirilerek daha gelişkin bir düzeye getirilmesine yönelik etkinlikleri kapsar (Büyükkaragöz,1997,s60).

Her dersin eğitim programı, uygulamada sürekli araştırmalar yoluyla geliştirilmelidir. Öğretmen, öğrencileriyle birlikte sürekli araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirirken, üretilen bilgilerin akışı içinde ilgili kaynak ve kurumlarla iletişim halinde olması gerekir.

Bilim, teknoloji, kültür paralelinde sürekli değişen ve gelişen toplumda Sosyal Bilgiler Ders programını, bu sürecin dışında tutmak düşünülemez. Bu nedenle Sosyal Bilgiler programının da, bu gelişim ve değişime ayak uydurması gerekmektedir.

Bunu sağlamak için Sosyal Bilgiler Dersinde araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme kapsamı içinde, düşünme boyutlarının derse hayat vermesiyle öğretmenin, öğrencinin ve programın aktif bir şekilde işlemesi ve gelişmesi sağlanabilir.

Sosyal Bilgiler Dersinin etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirme amacına ulaşması, programın etkili olarak uygulanması ve geliştirilmesi, etkin öğrenmenin sağlanması, bireylerin topluma, geleceğe ve kendine uyumu için; düşünme süreçlerinin teori ve uygulamada hayata geçirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada yeterli midir ve öğretmenlerin kıdemi, branşı, cinsiyeti veya mezun oldukları okul türü bu becerileri öğrencilere kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

1.4. Genel Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerini öğrencilere hangi düzeyde kazandırdıklarını betimlemek ve öğretmenlerin branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türünün bu becerilerin öğretilmesinde ne derece etkili olduğunu saptamaktır.

1.4.1. Alt Amaçlar

1- İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerin,

- a- Problem Çözme
- b- Karar Verme
- c- Soru Sorma
- d- Eleştirel Düşünme
- e- Yaratıcı Düşünme

becerilerini uygulayıp-uygulamadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir? Bu sonuçlar açısından, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklar var mıdır?

2- İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri Sosyal Bilgiler Dersinde,

- a- Problem Çözme
- b- Karar Verme
- c- Soru Sorma

d- Eleştirel Düşünme

e- Yaratıcı Düşünme

becerilerini ne ölçüde uygulamaktadırlar?

1 . 5 . Araştırmanın Önemi ve Gerekçe

Çağımızda iletişimin gelişmesi ve bilgi patlamasıyla birlikte değişen ve gelişen dünyada etkili ve verimli vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler Dersinin bireyleri bu amaca ulaştırmada ne kadar etkili olduğu önemli bir boyuttur. Bu araştırma düşünmenin ne olduğu ve boyutlarının neler olduğu hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırma ile; derslerin bilgi aktarımı olarak değil, öğrencinin bilgiyi elde etme yolunu, bilimsel ve sistematik düşünmeyi kazanmasının yolu gösterilmiştir.

Bireylere hayat boyu ihtiyaç duyacakları; problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, soru sorma ve kaynakları etkin kullanma becerilerinin Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılması; Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacın ulaşmada düşünmenin ne kadar önemli olduğunu ve nasıl uygulanacağı ile ilgili çözüm önerileri getirilmiştir.

Bu araştırma; düşünmenin programa temel alındığı gelişmiş ülkelerdeki çalışmaların, Türkiye’de uygulanması ile ilgili ilk çalışmalardan biri olmasından dolayı önem taşımaktadır.

Düşünmenin Sosyal Bilgiler programına temel alınmasıyla ilgili öneriler ve örnekler getiren olan bu araştırma, Sosyal Bilgiler Ders programını geliştirenlere de temel ve rehber bir çalışma olmuştur.

Öğretmenlerin; öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini tanıma, onlara rehber olma, onları aktif hale getirme, üreten ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmelerinde yol gösterici bir örnek çalışma olmuştur.

Programın bilgiyle yüklenmesi, derslerin öğrencilere bilgi aktarımından ileriye gitmemesi, pasif vatandaşların yetiştirilmesi sorununu çözecek bilgiler vermesi açısından böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Ayrıca bu araştırma, programın teorik yeterliliğinden çok, uygulanan (sınıfta Sosyal Bilgiler) dersinde düşünmeyi geliştirecek becerilerin, öğretmenler tarafından ne derece kazandırıldığını ortaya koyması açısından da önem taşımaktadır.

Elde edilecek sonuçlar, Sosyal Bilgiler Dersinin genel amacına ulaşmada sınıftaki uygulamaların yeterli olup olmadığına, öğrenmede öğrenci aktivitesi ve düşünme boyutlarının uygulanma düzeyini pratikte ortaya koyacaktır. Edinilen bilgiler diğer derslerde de sınıf uygulamalarına rehberlik edecektir.

Bu çalışma eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin eksikliğini nedenlerini sınıfta teşhis edici, amaca ulaşamamanın iç yüzünü ortaya koyucu öz bilgileri elde etmiştir.

Bu araştırmayla elde edilen bilgiler; program geliştirme uzman ve akademisyenlerine tüm derslerde düşünme boyutlarının program geliştirmeye temel teşkil edeceği konusunda ön bilgiler vermesi, öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmede etkili öğretim ortamı oluşturmak için düşünme boyutlarının aktif olarak derste uygulanması, öğrencinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı soru sorma, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel ve ön bilgi olarak kullanılabilir.

1.6. Sayıtlar

- 1- Öğretmenler ilgili anket formunu içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Veri toplama araçlarının sınıftaki düşünme becerilerini ölçtüğü kabul edilmiştir.
- 3- Araştırmacı tarafından yapılan, gözlem yoluyla veri toplama sırasında, araştırmacının sınıf ortamından etkilenmediği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma ;

- 1- Antakya'da bulunan ilköğretim okulları ve ilköğretim programında yer alan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile,
- 2- Düşünmenin beş genel boyutu kapsamında, sadece problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ile,
- 3- Öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, meslek kıdemi, mezun olunan okul türü ve branşları ile,
- 4- İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin II. Ünitesi olan "Yakın Çevremiz" ünitesinde, belirtilen beş düşünme becerisinin, random yöntemi ile belirlenen sınıflarda birer defa gözlenmesi ile, sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden,1996,s8).

Düşünme: Dış dünyanın insan zihninde yansıması. Yeni bilgi üretme süreci. İçten duyulan problemleri çözmek için zihnin yaptığı kasıtlı davranışların tümüdür.(Kazancı,1989;Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük,1992)

B Ö L Ü M II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

A- DÜŞÜNME VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

2. 1. DÜŞÜNME NEDİR VE BOYUTLARI NELERDİR ?

Düşünme Türkçe sözlükte, “Dış dünyanın insan zihninde yansıması. Duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (Türkçe Sözlük, 1992) olarak tanımlanmaktadır.

Düşünme, yeni bilgi üretme sürecidir. İçten duyulan problemleri çözmek için zihnin yaptığı işlemlerdir.

Kazancı (1989,s12)’ya göre *düşünme*; bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.

Gerçekte düşünmenin ne olduğunu anlamak için, onun süreç olarak boyutlarının tanımlanması gerekmektedir.

Marzano ve ark. (1988) akt. Doğanay(1995,s25)’a göre düşünmenin tanımlanan genel beş boyutu şunlardır:

- 1- Bilişsel Farkındalık (Metacognition)
- 2- Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)
- 3- Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)

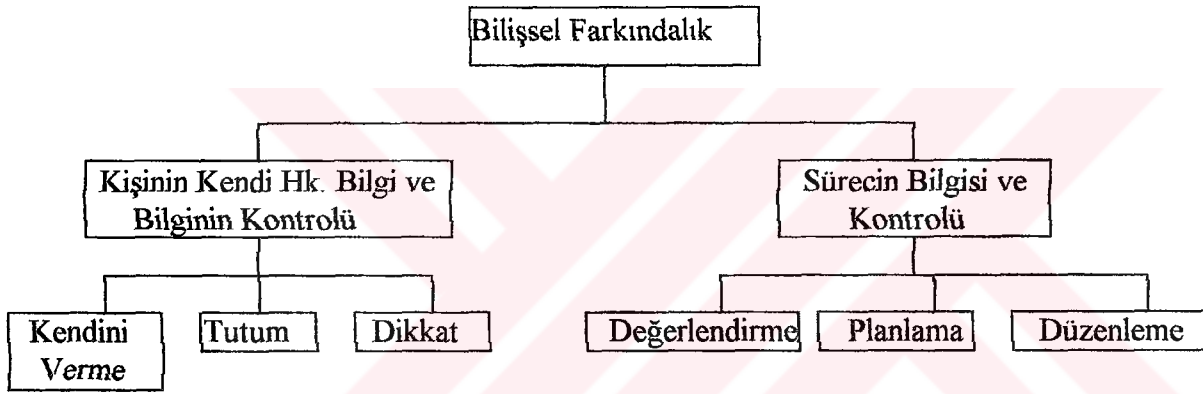
4- Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)

5- Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)

2.1.1. I. Boyut: Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Bireyin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır. Marzano ve diğerleri (1988) akt. Doğanay (1997, s35) bilişsel farkındalığı şöyle şematize etmiştir;

Şekil 1-Bilişsel Farkındalık



1-Kişinin Kendi Hakkında Bilgi Ve Kendini Kontrol

Kendini Verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi tercihiyle “ben bu işi başaracağım” demesi, onun içindeki enerjiyi yapacağı işe yöneltmesiyle olur.

Tutum: Öğrenen belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi için öğrencilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları gerekir:

- Sürekli ve yoğun çaba
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma
- Hatalardan ders alma
- Israrlı olma.

Dikkat: Eğer bazı şeyler ilginçse onunla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az ilgi gösterilir (otomatik dikkat). Bununla birlikte dikkat, öğrencinin kendisi tarafından bilinçli kontrol altında tutulabilir, denetlenebilir. Yani öğrenen, ilginç olmayan durumlarda bile ilgi gösterebilir, aktif hale geçebilir (gönüllü dikkat).

2-Sürecin Bilgisi Ve Kontrolü

Marzano ve ark.(1988) akt. Doğanay(1995 ve 1997)'a göre bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır:

Değerlendirme: bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu tezi yazmaya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi? vb.. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının, uygun kaynakların hazır olup olmadığının da değerlendirilmesini içerir.

Planlama: özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Öğrencinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır.

Düzenleme: amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlaması için kendi kendilerini kontrol etmeyi

öğrenmelerine gereksinim vardır. Gerçekte akademik amaçların gerçekleşmesi doğrudan kendini kontrole bağlıdır.

2 . 1 . 2. II. Boyut: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

2 . 1 . 2 . 1 . Eleştirel Düşünme

Kazancı (1989, s41)'ya göre eleştirel düşünme; bir problem durumunu bilimsel kültürel ve sosyal, standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür. Eleştirel düşünme; bir bütünü aydınlatma çabası, gerçeğin ne olduğuna ilişkin bilgi toplayıp, doğruyu bulma çabasıdır. Çok yönlü bakış açısidir. Eleştirel düşünebilen bir insan; farklılıklar, benzerlikler, avantaj ve dezavantajlar, çelişkiler, ilişkiler, değerler, ana fikirler, önemli noktalar, karşılaştırmalar ve yargılamalar yapabilen insandır.

Decaroli (1973) akt. Kazancı (1989, s45)'ye göre eleştirel düşünmede 7 ayrı beceri söz konusudur;

- 1- Tanımlama
- 2- Denence kurma (Eğer öyle ise...)
- 3- Bilgi toplama
- 4- Yorumlama, genelleme
- 5- Akıl yürütme
- 6- Değerlendirme
- 7- Uygulama.

Ennis (1985, ss68-71)'e göre eleştirel düşünme ile ilgili iki tür öge gereklidir. Bunlar beceriler ve eğilimlerdir. Ennis bunların kapsamlı birer listesini geliştirmiştir. Burada şimdilik ana başlıklara değinilecektir.

Ona göre eleştirel düşünme *becerileri* şunlardır:

- *Bir soru üzerinde yoğunlaşma
- *Tartışmaları analiz etme
- *Bu kaynağın doğruluğunu yargılama

Eleştirel düşünme *eğilimleri* ise;

*Açık fikirli olmak

*İyi bilgilenmeye çalışmak

*Durumu bütün olarak hesaba katmak

Doğanay (1996, s52)'a göre öğrenmeyi eleştirel yapan zihnin üretken alışkanlıkları şunları kapsamaktadır:

- 1- Açık olma ve açıklığı arama
- 2- Doğru olma ve doğruluğu arama
- 3- Açık kalpli olma
- 4- Belli bir savı alma ve onu savunma

Kazancı (1989, s51)'ya göre; eleştirel düşünme yaklaşımlarından hangisi benimsenirse benimsensin başlıca beş sürecin öğretilmesi gerektiğini söyler. Bunlar:

- a- Problemin tanımı
- b- Denence kurma
- c- Denencenin test edilmesi
- d- Çıkarılma yolları
- e- Sonuç çıkarma ve kontrolü

Kazancı (1989,ss62-63)'ya göre eleştirel düşünmenin öğretiminde aşağıdaki davranışların geliştiği gözlenebiliyorsa uygulanan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir:

- 1- Entelektüel merak
- 2- Gerçekçilik
- 3- Özgünlük
- 4- Entelektüel şüphecilik ve eleştiri
- 5- Açık fikirlilik
- 6- Neden-sonuç ilişkisine inanmak
- 7- Sistematik olma eğilimi
- 8- Esneklik
- 9- Israr-inatçılık
- 10- Kesinlik

2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme

Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme birlikte çalışır ve birbirini tamamlar. Okul programları ve uygulamaları, yüksek düzeyde yaratıcı bir düşünmenin bazen yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme olduğu veya bunun tersinin de doğru olduğu düşüncesini yansıtmalıdır. Yaratıcı düşünmenin bölümleri de beceriler ve eğilimler olarak iki alt gruba ayrılabilir.

Yaratıcı düşünme *becerileri*:

- *Seçenekler oluşturma ve
- *Geniş düşünme

Yaratıcı düşünme *eğilimleri*:

- *Yeterliğin merkezinden çok onun ileri ucunda çalışması
- *Dış odaklı denetimden çok iç odaklı denetimle işlem yapma
- *Fikirleri yeniden düzenleme

Yaratıcılık, orijinal ürün oluşturma işidir. Sancar ve ark.(1996)'a göre yaratıcılık; insana özgü tüm iç ve dış gizli güçlerin etkinleştirilmesi birey olarak karşılaştığı problemlerin çözümünde en etkin biçimde usunu ve becerilerini kullanabilmesidir.

Yaratıcı düşünmede önemli olan; orijinallik, önem ve yeterlidir.

Yaratıcı insan; yenilik arayan, mevcut, ilke ve kuralları aşabilen, bağımsız düşünen, yeniyi arayan insandır. İnsan yaratıcı düşünme ile yeni ve özgün düşünceler üretir (Kazancı,1989,s33).

Amabile (1983) ve Perkins (1984) akt. Doğanay (1996,s52)'e göre; öğrenmeyi üretici yapan zihinsel alışkanlıklar şunlardır;

- 1-Yanıt ve çözümler açık ve kolay olmasa da bir soru üzerinde yoğun olarak düşünme
- 2-Birinin bilgi ve yeteneklerinin limitini ileriye doğru zorlama
- 3-Birinin kendi değerlendirme standartlarını izleme ve genelleme
- 4-Standart çözüm yollarının sınırları dışında yeni çözüm yolları arama

Oturduğunuz sandalye, önce sadece bir insanın kafasında fikir olarak mevcuttu. Bu fikir sahibinin kafasında görsel bir şekle dönüştürüldü. O şekilden o fikrin fiziksel ifadesi ortaya çıktı. Albert Einstein “Hayal gücü bilgiden daha önemlidir” der. Ralph Waldo Emerson “Bilim, hayal gücüne (yaratıcılığa) ne kadar borçlu olduğunu bilmez” der (Addington,1997, ss74-75).

Gerek ürün gerek süreç açısından bir şeyin yaratıcı olabilmesi için; her şeyden önce özgün olmalıdır. Olgu, kavram ve ilkeler arasında şimdiye kadar görülmemiş ilişkileri kurma özelliği olmalıdır. Tabi ki bunun için gerekli temel bilgilere sahip olmak ön şarttır. İşe yoğunlaşmalı ve hayal dünyasını işe koşmalıdır. Gerekli zaman ve araç-gereç sağlanmalıdır.

2 . 1 . 3 . III. Boyut: Düşünme Süreçleri: (Makro Düşünme Becerileri)

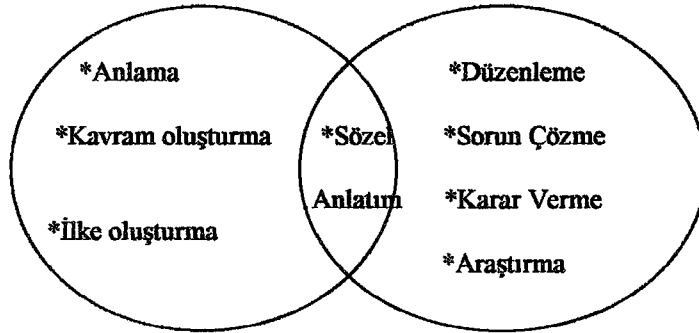
Bunlar zihinsel işlemler takımıdır. Marzano (1988,s32)'ya göre düşünme süreçleri şunlardır:

- Kavram oluşturma
- İlke oluşturma
- Anlama
- Sorun çözme
- Karar verme
- Araştırma
- Düzenleme
- Sözel anlatım

Bu süreçlerden her biri birbiriyle sıkı bir ilişki örüntüsü içindedir. Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama; bilginin kazanılmasına ait süreçlerdir. Sorun çözme, karar verme, araştırma ve düzenleme ise bilginin üretimi veya uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. Bilginin üretimi veya uygulanmasına ait süreçler, bilginin kazanımına ilişkin süreçlerin üzerine kurulur.

Şekil 2:Düşünme Süreçleri

Bilginin Kazanımı Bilginin Üretimi veya Uygulanması



Bu süreçleri birleştiren bir eğitim programında şu soruların yanıtlarının listelenmesiyle işe başlanabilir :

- 1- Bu derste öğrencilerde geliştirmek istediğimiz kavramlar neler olabilir?
- 2- Bu derste öğrencilerde ilişkileri anlamalarına yardım için hangi ilkelere gereksinim vardır?
- 3- Bu dersle ilgili diğer şeyleri anlamaları için öğrencilerin başka hangi bilgilere gereksinimi vardır?

Öğretmen ünite ve dersle ilgili bilgi, kavram ve ilkeleri seçmek durumundadır. Bilgi derste içeriğin doldurulması için değil, öğrencinin yeni bilgiler üretip, uygulayabilmesi için kullanılmalıdır. Burada öğretmenin görevi öğrencinin bilgiyi; sorun çözme, karar verme, düzenleme ve bilginin üretimi için araştırmalar yaparak kullanmalarını sağlamaktır. Burada sözel anlatım bir araç olarak kullanılır.

Bu tezde, düşünme süreçlerinden sorun çözme ve karar verme diğer süreçleri de gerektirdiğinden bu boyutların Sosyal Bilgiler Dersi ile kullanımı üzerinde durulmuştur.

2.1.4. IV. Boyut: Temel Düşünme Becerileri: (Mikro Düşünme Becerileri)

Düşünme süreçleri makro zihinsel işlemler iken, temel beceriler mikro düzey işlemlerdir. Birey düşünme süreci içinde iken birçok temel beceriyi kullanır. Bu temel beceriler şunlardır:

Odaklaşma Becerileri:

- 1-Problem tanınması
- 2-Amaçların saptanması

Bilgi Toplama Becerileri:

- 3-Gözleme
- 4-Soruların formüle edilmesi

Hatırlama Becerileri:

- 5-Kodlama
- 6-Geri çağırma

Organize Etme Becerileri:

- 7-Karşılaştırma
- 8-Sınıflama
- 9-Düzenleme
- 10-Sunma

Analiz Etme Becerileri:

- 11-Nitelik ve bileşenlerin tanımlanması
- 12-İlişki ve kalıpların tanımlanması
- 13-Temel fikirlerin tanımlanması
- 14-Hataların tanımlanması

Oluşturma Becerileri:

- 15-Anlam ifade etme

16-Yordama

17-Ayrıntıları saptama

Birleştirme Becerileri:

18--Özetleme

19-Yeniden düzenleme

Değerlendirme Becerileri:

20-Ölçüt oluşturma

21-Kanıtama

Odaklaşma Becerileri: Bireyin bir sorunu, bir konuyu veya anlam eksikliği hissettiğinde, seçilen bilgi parçası üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.

Bilgi Toplama Becerileri: Bilginin içeriğinin bilincine varma işidir.

Hatırlama Becerileri: Öğrenenin bilgiyi uzun süreli belleğe alması ve gerektiğinde geri getirme faaliyetidir.

Düzenleme Becerileri: Bilginin anlaşılabilir, etkili sunulması için benzerlik, farklılık ve aşamalarla bilginin yapısının düzenlenmesini sağlar.

Analiz Becerileri: Parçalar ve ilişkileri inceleyerek, var olan bilginin açıklanmasında kullanılır. Öğrenen analiz aracılığıyla bütünü meydana getiren parçaları, özellikleri, nedenleri ve varsayımları ayırır.

Oluşturma Becerileri: Eski bilgiye, yeni bilgiyi eklemeyi içerir. Eski bilgilerle yeni düşünceler arasında bağıntının kurulduğu yapıcı bir süreçtir.

Birleştirme Becerileri: Çözüm, ilke ve bütünün ilgili parçalarını veya yönlerini bir araya getirmeyi içerir.

Değerlendirme Becerileri: Fikirlerin akla uygunluğunu ve niteliğini değerlendirmeyi içerir.

Bu becerilerden hiçbirisi birbirinden soyutlanmış değildir.

2.1.5. V. Boyut : İçerik Alanı Bilgisi

Diğer dört boyut belirli uzmanlık faaliyetleri veya içerik alanının kazanılması anlamına gelir. Bu boyut ise; düşünmeyi öğretmenin, içeriği öğretmeden ayırlamayacağını ortaya koyar. Yani, düşünmenin öğretimi sınıftaki öğretimin bütünleyici bir parçası olarak görülmelidir. Öğrencinin içeriği öğrenirken, düşündüğünün farkına varmasını sağlamalı, sürecin ve kendisinin denetimini pekiştirmelidir. Düşünme süreçleri, dersteki konuların düzenleyicisi ve etkili öğretilmesinde araç olarak kullanılmalıdır.

2.2. DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Bilginin çok kısa sürede artması ve bunları okulda öğrencilere ulaştırmamızın güçleşmesi bireylere Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerinin öğretimini gerektirmektedir. Aynı zamanda bilginin çok değişken olması, öğrencilerin bireysel farklılıkları da Sosyal Bilgiler Dersinin bilgi aktarımından çıkmasının bir başka gerekçesidir. Öğrencinin derste aktif hale getirilmesi ve hayat boyu karşılaşılabileceği problemlerin çözebilme yetisi kazanabilmesi için de düşünme becerilerini öğrencilere öğretmek gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinin etkili ve verimli vatandaş yetiştirme genel amacına ulaşması için düşünme becerilerinin öğretilmesinde iki yol vardır:

- a- Bu düşünme becerilerini doğrudan tek tek bireylere kazandırabiliriz,
- b- Düşünme becerilerini içerik merkezli hale getirerek, hem bilginin hem de becerilerin öğrenilmesi sağlanabilir.

Birinci yaklaşımdaki sayılı; biz öğrencilere doğrudan düşünme becerilerini öğretirsek, onlar gerekli bilgiye kendileri ulaşabilirler. Beceriler tanımlanmalı ve öğrencilerin bu düşünme becerilerini kazanımında öğretmen rehber durumunda olmalıdır. Öğrenilen bu beceriler direk hayata transfer edilerek öğrenme, bilgiye ulaşma, problem çözme gerçekleşebilir, denilmektedir.

Beyer (1987)'e göre, öğretmen bu temel düşünme becerilerini öğrencilere şu beş aşama ile öğretebilir:

- 1- Beceriye belirt ve tanı
- 2- Beceriye oluşturan özellikleri açıkla
- 3- Becerinin nasıl kullanıldığını göster
- 4- Beceriye uygula
- 5- Sonuç üzerinde düşün.

Bu yol kullanışlı ve kısa görünmesine rağmen, kolay değildir. Öğretmenin iyi hazırlanmasını ve rehberlikte bulunmasını gerektirir.

Bir şeyin beceri haline dönüşebilmesi için; bireyin o şeyi yardım almadan yapabilme durumuna gelmiş olması gerekir. Başka bir deyişle; bir beceri istenilen nitelikte, istenilen yeterlilikte ve istenilen sürede yapılıyorsa, o beceri öğrenilmiş sayılır. Bireysel açıdan beceri, elde edilen bilişsel ve duyuşsal özellikleri bireyin harekete geçirmesidir. Diğer insanlarla ve çevreyle etkileşimi açısından ise beceri; bireylerin sosyal katılım ve iletişim derecesi olarak açığa çıkar.

Bilgiyi düşünceden ayırmak mümkün değildir. Yukarıdaki yaklaşımda her öğrencinin aynı bilgiyi aynı genişlik ve aynı derinlikte öğrenmesi, ona ulaşması mümkün değildir. Bunun için bizler derslerde temel ve ortak bilgileri öğrencilere kazandırırsak, onların seviyelerini kontrol etme ve düşünme becerilerini daha etkin kullanmalarını sağlayabiliriz.

Harita okuma, ülkemizin yönetimi, iletişim, ekonomik yapıya uyum, yasaları bilme, kültürlenme, işbirliği, tarih gibi birçok konuların her birey tarafından belirli düzeyde bilinmesini gerektirir. İçeriğin düşünmenin kazandırılmasında bir araç olarak öğretilmesi bireylerin yaşamda karşılaçacakları problemleri azaltır ve onların çözümüne yardımcı olur.

Öyleyse düşünme becerilerini içerik merkezli olarak öğretmemiz gerekmektedir. Böylece Sosyal Bilgiler Dersinin genel amaçlarına ulaşmasında öğrencilerin hem düşünme becerilerini, hem de içeriği öğrenmesi sağlanmış olacaktır. Dolayısıyla *ikinci* yaklaşımda; bilgi (içerik) düşünme becerilerinin öğretilmesinde bir araçtır. Düşünme boyutlarının programla bütünleştirilmesine ihtiyaç vardır. Eğer program, bireylere düşünmenin boyutlarını öğretecek şekilde düzenlenirse, sonuçta öğrencinin aktifliği ve dersin amacına ulaşma derecesi daha da artar (Ruggiero,1988,s12). Bireylerde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri oluşturmak için onları düşünmenin bu boyutlarıyla aktif hale getirmeli ve davranış değişikliğinin psikomotor olarak hayata yansımaları sağlanmalıdır.

2. 3 . SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE PROBLEM ÇÖZME, KARAR VERME, SORU SORMA, ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİLMESİNİN GEREKÇESİ

Sosyal Bilgiler Dersi bireyleri istenen bilgi, beceri ve tutumlara sahip iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmeyi amaç edinir. Etkili ve etkileyen, demokratik toplumda sorumluluğunu yerine getirebilen, yaşam boyu ihtiyaç duyduğu vatandaşlık becerilerini bireye sunan bir vatandaşlık eğitimi, insanları çaresiz tepkiciler olmaktan kurtarıp, kendi geleceklerine şekil veren aktif katılımcılar haline sokacaktır (Barth ve Demirtaş, 1997, ss1.1-1.7 ve Özden1997, s80).

Bilginin çok kısa sürede artması ve aynı zamanda çok değişken olması Sosyal Bilgiler Dersinin bilgi aktarımından çıkarak, öğrencilerin bilgiyi elde etme yolunu öğrenmesini gerektirmektedir. Demokratik yapının gereği olan etkin ve verimli vatandaşlar yetiştirme; öğrencilerin hayat boyu karşılaşılabileceği problemleri çözebilen, doğru kararlar verebilen, olaylara çok yönlü bakabilen, etkili ve uygun sorular sorabilen vatandaşların yetişmesi; ancak bu becerilerin bireylere kazandırılmasıyla mümkün olabilir.

Düşünme boyutlarının hiçbirisi birbirinden soyutlanmış değildir. Her biri birbiriyle sıkı bir ilişki örüntüsü içindedir. Makro düşünme becerilerinden olan problem çözme ve karar verme bilginin üretimi ve uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. Düşünmenin ikinci boyutu

olan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ise birlikte çalışırlar ve birbirlerini tamamlarlar. Hayat boyu ihtiyaç duyduğumuz bilgi toplama, doğruyu bulma çok yönlü bakış, bağımsız düşünme, üreticilik ve özgünlük ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin bireylere kazandırılmasıyla edinilebilir. Soru sormak, düşünmenin ve öğrenmenin bir göstergesidir. Çocuklarımıza hayatı öğretmek onların hayatın içinde soru sormasına olanak sağlayacak yaşantılarla eğitilmesi ve farklı düzeyde soru sormalarının sağlanması ve onlara soru sorma becerilerinin öğretilmesiyle olabilir.

Bu süreçlerden her biri tamamen birbiriyle iç içedir. Düşünme gerçekte problem çözmeyi öğrenmektir. Problem çözme ise; soru sorma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar vermeyi gerektirir. Doğru karar verme, alternatifler içinden en iyisini seçmeyi veya alternatif çözümler üretmeyi gerektirir. Yani karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmayı gerektirmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve toplumu kalıpcılıktan kurtarmak; eğitim-öğretim sürecinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin hayata geçirilmesini gerektirmektedir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması Sosyal Bilgiler Dersi amaçlarına etkin bir şekilde hizmet edebilir.

Ayrıca eğitim alanında gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine ve eğitim programlarına bakıldığında bu becerilerin eğitim-öğretim süreci ile bütünleştirildiği görülmektedir.

Sonuçta bilgi ne kadar artarsa artsın ve ne kadar değişirse değişsin, Sosyal Bilgiler Programı aracılığıyla bilgiye ulaşan ve kullanan, olayları sorgulayan, objektif kararlar alabilen, olaylara çok boyutlu bakabilen ve çözüm üretebilen etkili ve verimli vatandaşlar yetiştirilebilmesi; bu düşünme becerilerinin teori ve uygulamada hayata geçirilmesiyle gerçekleşebilir.

Bilim, teknoloji, iletişim ve ulaşımın hızlanması; toplumsal, ekonomik, kültürel değişmelerin hızla artması, bireyleri hayat içinde birçok seçenekle karşı karşıya bırakmıştır. Dolayısıyla bireylerin yaşamda karşılaşacağı problemleri çözebilme becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, bilgiye hızlı ve etkin ulaşması, sorgulaması, eldeki olanakları etkili

kullanması, bireylerin kendine ait iç ve dış dünyasını etkin bir şekilde işletmesi, bu bireylerin yaşam kalitesini belirleyecektir.

2. 4 . SOSYAL BİLGİLER DERSİ ARACILIĞIYLA DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ

Programın dört temel unsuru olan amaç (hedef), içerik, süreç (öğrenme-öğretme durumu) ve değerlendirme basamaklarına, düşünmenin boyutlarını entegre ederek, bireyleri Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla düşünen etkili birer vatandaş olarak yetiştirebiliriz.

Sosyal Bilgiler programı amaçlarının temellerine baktığımızda, amaçların özünde şu üç öğeyi görürüz:

- * Bilgi (bilişsel)
- * Demokratik değer ve inançlar (tutum, duyuşsal)
- * Beceriler (devinişsel)

Burada Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla etkili vatandaş yetiştirebilmek için şu üç öğenin koordinasyonu gerekmektedir.

- 1- Amaç, içerik, süreç, değerlendirme (program)
- 2- Bilgi, tutum, beceri (öğrenme alanları)
- 3- Düşünmenin boyutları

Böylece Sosyal Bilgiler programı ve öğrenme alanları araç olarak kullanılıp, düşünen birey yetiştirme amacına ulaşılabilir (üç boyutlu).

Şekil 3: Sosyal Bilgiler Programı Aracılığıyla Düşünmenin Boyutlarının Öğretimi

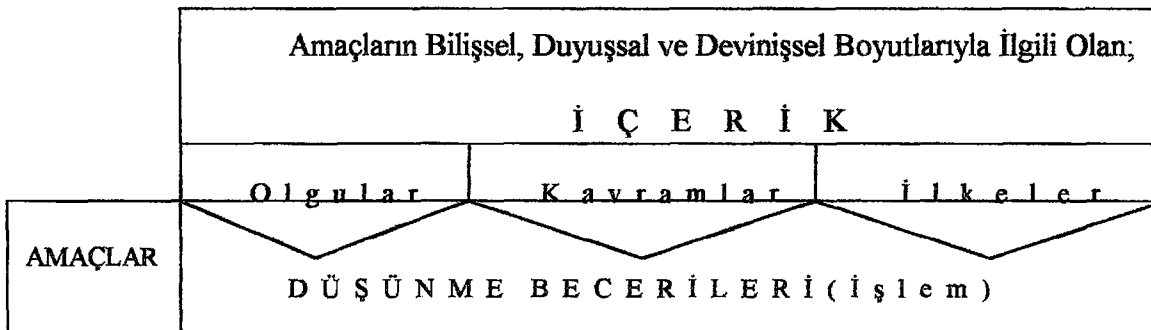
Oğrenme Sosyal Bilgiler Programı	Boyutları	(Bilişsel) Bilgi	(Duyuşsal) Tutum	(Devinişsel) Beceri

Bu matriksin süreç ve değerlendirme boyutunda uygulanması deneysel ve uzun bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu yüzden bizim burada ilk aşamada yapacağımız şey Sosyal Bilgiler programı amaçlarına, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları aracılığıyla düşünmeyi entegre etmektir.

Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerin, ilgili tüm bilgileri öğrencilere vermesi çoğu kez olanaksızdır. Bu bilgiler verilse bile, bilgi çok değişken olduğundan kalıcı öğrenmeler için temel teşkil etmeyecektir. Bunun için Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmen; ilgili olgu ve kavramları temel alarak düşünmenin boyutlarını işe koşmalı, bireylerin ilke (genelleme) oluşturmaları için gerekli aktiviteleri (işlemleri) yapmalarını sağlamalıdır.

Bunun için bizim Sosyal Bilgiler Dersinde, hangi amaçları gerçekleştirmek için, hangi becerileri kullanarak bireyde düşünme becerilerini geliştirebileceğimiz sorusunun yanıtını bulmak durumundayız. Önce şunu belirtelim ki; bilgi olmadan düşünme olmaz. Bunun için bireylerin düşünmenin beşinci boyutu olan temel içerik alanı bilgisine veya giriş davranışlarına sahip olması gerekir. Amaçlara ulaşmak için, araç durumunda olan ünitelerle ilgili içerikte bulunan olgu, kavram ve ilkeleri çıkararak bunları düşünme becerilerinin üzerine oturtmalıyız. Sosyal Bilgiler Amaçlarında yer alan bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili olan olgu, kavram ve ilkeler belirlenerek bunların düşünme becerileri aracılığıyla öğretimi gerekmektedir.

Şekil 4: Sosyal Bilgilerde İçerik ve Düşünme Becerileriyle Amaçlara Ulaşma



Görülüyor ki, Sosyal Bilgiler amaçlarında varılmak istenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların her biri düşünme becerilerini edinmeyi gerektiriyor.

NCSS (1990, ss36-37)'a göre Sosyal Bilgilerdeki temel düşünme becerileri şunlardır:

I-Bilginin Kazanımıyla İlgili olan Beceriler

A-Okuma Becerileri

- 1-Anlama
- 2-Kelime Hazinesi
- 3-Okuma Hızı

B-Çalışma Becerileri

- 1-Bilgiyi bulma (indeks, anahtar kelimeler, bilginin kaynakları, çevre kaynağını kullanma, değerlendirme)
- 2-Bilgiyi düzenleme (anafikir, özet, zamanlama, not alma, rapor yazma, bibliyografya hazırlama.)

C-Referans ve Bilgi Toplama Becerileri

- 1-Kütüphane kullanımı (Katalog ve bilgisayar kullanımı)
- 2-Özel referanslar (ansiklopedi, kitap, indeks, mikro fiş, gazete, magazin, Tv, radyo, video, sanat)
- 3-Harita, küre ve grafikler
- 4-Çevre kaynakları

D-Teknik Beceriler

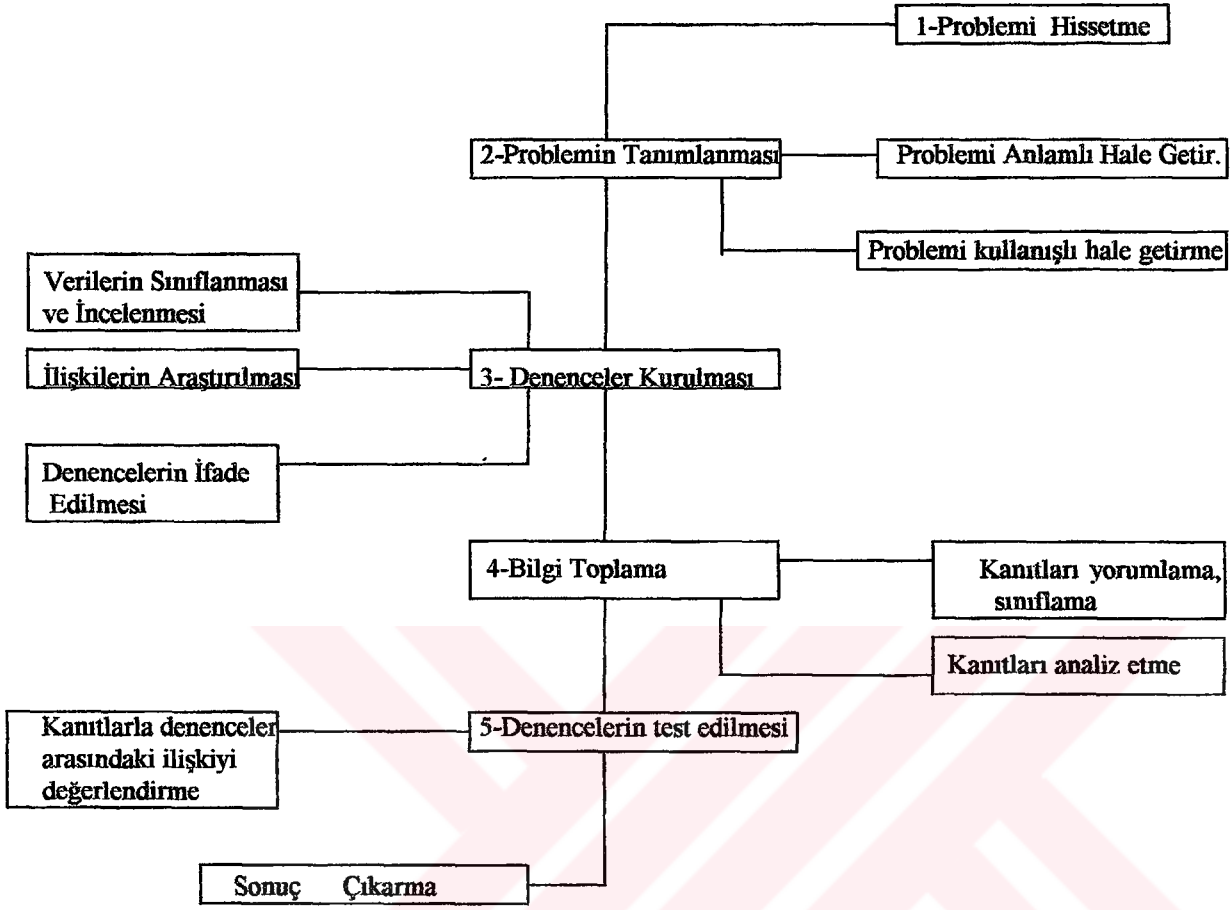
- 1-Bilgisayar
- 2-Telefon, Tv., bilgisayarda network ve internet

2 . 4 . 1 . Problem Çözmenin Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi

İnsanların toplumsal hayattaki gelişmelere uyum sağlaması, isabetli kararlar alması, başarılı ve bağımsız yaşayabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Problem çözme yönteminin amacı öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisi geliştirmektir (Erden,1996,s111). Problem çözme yöntemi yaratıcı bilgiyi üretmek için çocuklara yaratıcı ve üretici olmayı öğreten bir yaklaşım tarzıdır (Barth ve Demirtaş,1996,s11.2). Problem çözme düşünme süreçleri içerisinde, bilginin üretimi ve uygulanmasıyla ilgili bir boyuttur. Düzenleme, karar verme, araştırma ve anlatım ile doğrudan ilişkilidir. Problem çözmenin eğitime uygulanması da bir eğitimi gerektirir. Problem çözmeyi Sosyal Bilgiler Ders konuları aracılığıyla doğrudan öğretmek için, öğrencilere şu problem çözme basamaklarının öğretilmesi gerekmektedir:

- 1-Öğrencilerin problemi fark etmesi
- 2-Öğrencilerin problemi tanımlaması
- 3-Problemin çözümü için denenceler kurması
- 4-Problemin çözülmesi için gerekli bilgilerin toplanması
- 5-Denencelerin test edilmesi

Şekil 6: Problem Çözme Süreci



Kaynak: Erden, 1996,s113

Problem çözmede öğretmenin görevi, öğrencilere rehberlik etmektir. Öğrencileri güdülemek problemi sistematik olarak sorgulaması için gerekli ön bilgi (olgu, kavram, ilke) ve materyalleri sağlamalıdır. Öğretmen öğrencinin kafasında sistematik olarak soru işareti oluşturmalıdır.

Hayatta karşılaşılabilecek her türlü problem, Sosyal Bilgiler Dersi için bir konudur. Sosyal Bilgiler Dersinde her konu problem haline getirilebilir. Problem çözme süreci içerisinde düşünen ve üreten bireyler yetiştirilerek, kitaptaki ezber bilgilerin aktarılması değil, öğrencinin kendi ürettiği bilgileri öğrenmesi böylece sağlanabilir.

getirilebilir.

*Aile ve toplum hayatı nasıl düzenlenmelidir?

*Yaşadığımız yerde gideceğimiz yeri nasıl buluruz? (Yön, ölçek, kroki, plan)

*Dünya üzerinde yurdumuz, bölgemiz ve ilimizin yerini nasıl buluruz? (Harita, grafik)

*Yaşadığımız bölge ve ilimizdeki ulaşım, yer şekilleri, iklim, geçim kaynakları, turistik yerleri ve komşularımız nelerdir?

*Nasıl yönetiliyoruz? Yönetim şekilleri ve birimleri nelerdir?

*Yurdumuzun bölgeleri, denizleri, boyutları, doğal durumu, çevre koruması ve doğal afetler nelerdir?

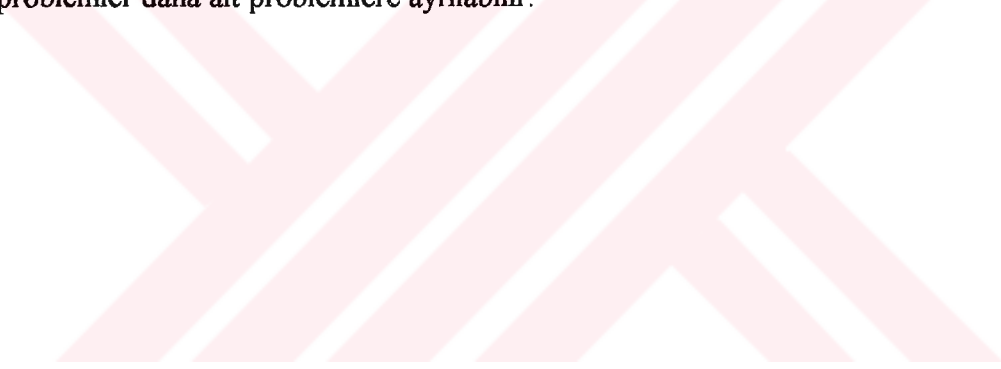
*Çevremizin ve yurdumuzun eğitim, spor ve sanat faaliyetleri nelerdir?

*Yurdumuzda sosyal yardımlaşma kurumları nelerdir?

*Türkler nereden geldiler ve Anadolu'da hangi uygarlıkları kurdular?

*Türkler vatani ve Türk Milleti hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Bu genel problemler daha alt problemlere ayrılabilir.



Şekil 7: Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Sürecinin Uygulanmasına Bir Örnek:

Problem: Erozyonu nasıl önleriz?

Etkinlikler:

A-Problem farkına varma:

- 1-Öğretmenler ve öğrenciler erozyonla ilgili gazete, dergi, broşür, kitap, radyo, Tv. vb. sınıfa getirir.
- 2-Dokümanlar okutulur veya izlenerek, öğrencilere şu sorular sorulur;
 - a-Erozyona neden olan şeyler nelerdir?
 - b-Erozyonun ülkemize verdiği zararlar nelerdir?

B-Problem Tanımlama:

- 1-Erozyonun nedenleri nelerdir?
- 2-Erozyonun sonuçları nelerdir?
- 3-Erozyonu nasıl önleriz?, soruları yanıtlanır ve kurulan en güzel problem cümlesi tahtaya yazılır.

C-Denenceler(Hipotezler)Kurma:

- 1-Ağaç kesimi erozyona neden olmaktadır.
- 2-Rüzgarlar erozyona neden olmaktadır.
- 3-Yağmurlar erozyona neden olmaktadır.
- 4-İnsan ve hayvanlar erozyona neden olmaktadır, gibi olası denencelerin tartışılarak tahtaya yazılması.

D-Veri Toplama:

Kaynakların Listelenmesi

Yeri

- | | |
|------------------------------|-------------|
| 1-Ders kitabı s:25..... | Kütüphane |
| 2-Türkiye Ansiklopedisi..... | Adres |
| 3-Tema vakfı broşürleri..... | Tema Vakfı |
| 4-TRT 2..... | Saat: 14:00 |
| 5-Dergiler..... | Adres |

E-Denencelerin Test Edilmesi:

Hipotezler	Hipotezi Destekleyen Veriler	Hipotezi Desteklemeyen Veriler	Kaynaklarla Birlikte
1-.....
2-.....
3-.....
4-.....

Kanıtlarla denenceler karşılaştırılır. Genellemelere ulaşılır.

Sonuç: Ağaç dikerek ve ormanları koruyarak erozyonu önler

2.4.2. Karar Vermenin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi

İyi vatandaşlığın en önemli odak noktası, doğru karar vermedir. Çünkü demokrasi devamlı değişmeyi öngörür. İyi karar, doğru adım demektir. Karar verme ve problem çözme becerileri sıkı bir iletişim içindedirler. Bir bozuk parayı nereye harcayacağınızdan tutun, bir devletin diğer bir devlete savaş açmasına kadar her şeyde karar verme gereklidir. Bunun için de Sosyal Bilgiler Dersinde, karar verme sürecinin öğretimi çok önemlidir. Karar verme, bir problemin çözümünde seçeneklerin dikkatle gözden geçirilmesi, sonuçların önceden tahmin edilmesi ve en iyi çözümü seçmeyi içerir. Bir şoförün iyi karar verip otobandan gitmesi ve bunun zıttı kötü bir karar ile stabilize yoldan gitmesi yine karar verme becerisinin önemini gösterir.

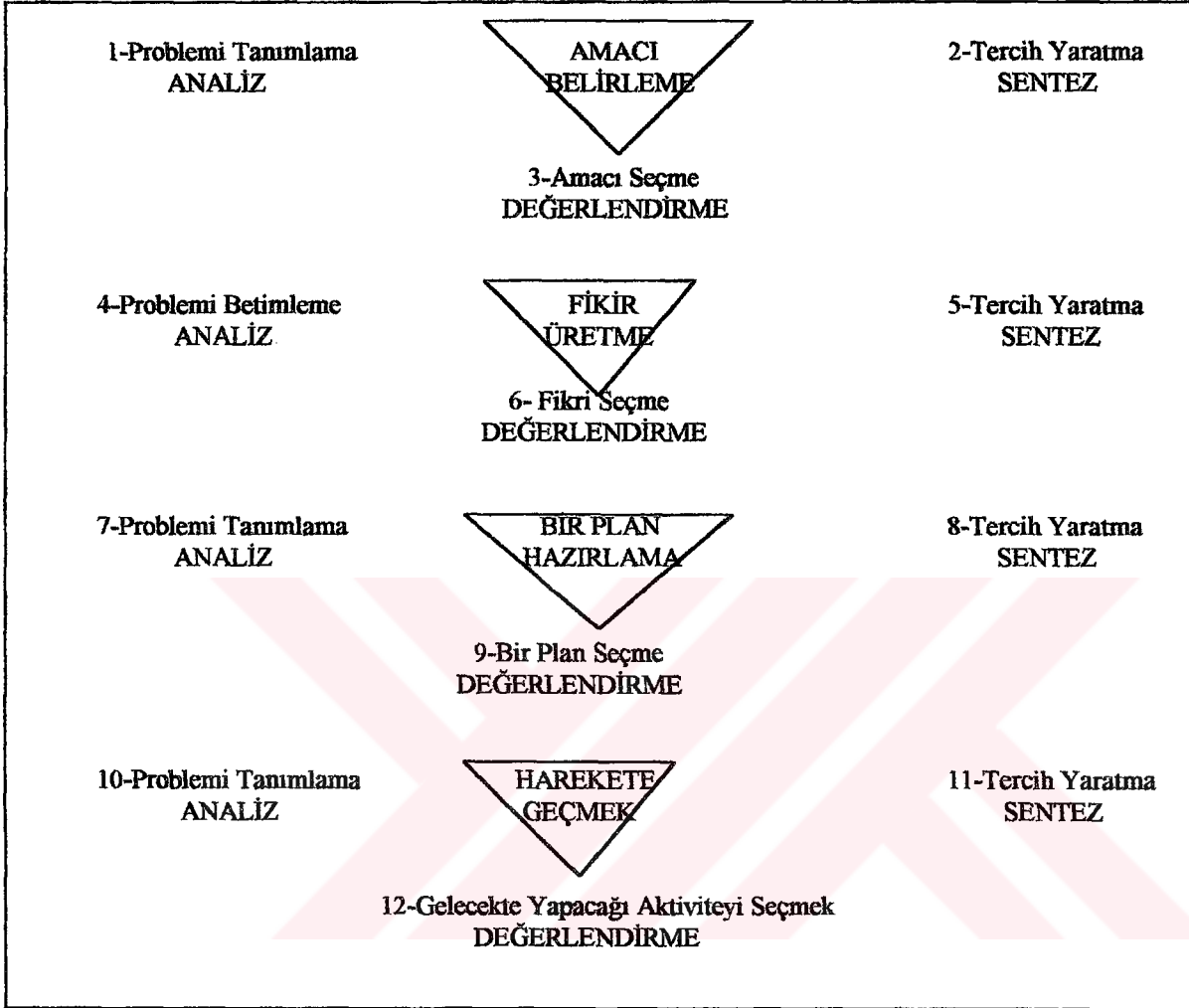
Karar verme çözüme ulaşmadaki alternatif çözüm yolları hakkında girilen karmaşık bir süreçtir. Sosyal Bilgiler Dersinin uygulanmasında karar verme aşamaları şunlardır:

- a- Sorun veya problem durumunu tanımlamak
- b- Amaçları ve alternatif yolları (seçenekleri) belirlemek
- c- Her çözüm yolunun sonucunu önceden tahmin etmek.
- d- En iyi çözüm yolunu seçmek ve karar vermek (Kourilsky,1985; akt. Eulie,1988, s264).

Karar verme bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tüm öğrenmelerde önemli yer tutar. Problem çözme ve karar vermede, hemen hemen aynı basamaklar vardır. Kohlberg'in öykülerindeki ikilemler; bir şeyin yapılıp yapılmamasını değil, onun arkasındaki karar verme ve beyin sirkülasyonunu ön plana çıkarır. Bu ikilemler, bilişsel ve duyuşsal temelli aktivitenin yönünü belirler.

Örnek: Kendisi ayakkabı tamircisi olan Ali'nin hanımı çaresiz bir hastalığa yakalanır. Ali en son o hastalığın ilacını bilen iyi bir doktor bulur. Fakat doktor ilaç için çok yüksek para ister. Ali tüm mal varlığını satsa yine ödeyemeyecektir. Ali'nin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

Şekil 8: Wales, Nardi ve Stager Karar Verme Modeli



Kaynak: Wales ve ark.(1986) Akt. Marzano (1988,s49)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde, *siz olsaydınız ne yapardınız?* kartları verilerek daha basit bireysel ve grup tartışmaları açılabilir.

Örnek: “ 1- Ayşe okuldan döndüğünde evde annesini bulamıyor. Yanında evin anahtarı yok.

Ayşe'nin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız ?

2- Mehmet otobüsle evine giderken yanında yaşlı bir adam oturuyor. Durakta yaşlı adam iniyor. Mehmet otobüs yerinden hareket edince, yaşlı adamın çantasını otobüste unuttuğunu görüyor.

Mehmet'in yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? ".(Erden,1996,s151)

Karar verme bilginin üretimi ve uygulanmasıyla ilgili tüm düşünme süreçleriyle doğrudan ilgilidir. Sorun çözme, araştırma ve karar vermede hemen hemen aynı basamaklar vardır ve bunlar birbiriyle sıkı ilişki içerisindedirler. Öğretmenler öğrencilerin mevcut bilgilerinden yeni bilgiler üretmelerini sağlamak için bu süreçleri aktif tutmalıdır. Böylece Sosyal Bilgiler Dersinin genel amaçları doğrultusunda karar verme süreci otomatik olarak her aktivitede yer alacaktır. Öğrencilerin bilimsel düşünceleri, bunu gerçek hayata uygulamaları, var olan alternatifler içinden en iyisini seçebilmeleri Sosyal Bilgiler Dersinde karar verme sürecinin öğretilmesine ve geliştirilmesine bağlıdır.

Şekil 9: Sosyal Bilgiler Dersinde Yönetim Şekilleriyle İlgili Bir Karar Verme Örneği

Yönetim Şekli İstenilen Özl.	Ağırlık	Krallık	Mutlakiyet	Meşrutiyet	Cumhuriyet	.....
Eşitlik	2	0*2=0	1*2=2	1*2=2	1*3=3	.....
Sevgi	1	1	1	2	3	.....
Emniyet	2	1*2=2	1*2=2	2*2=4	2*3=6	.....
Özgürlük	2	0*2=0	1*2=2	2*2=4	2*4=8	.....
Eğitim	1	2	2	2	4	....
Kontrol	1	0	0	1	3	.....
Saygı	1	0	0	2	3	.....
Ekonomik Yaşam	1	1	1	2	3	.....
Hukuk	2	0*2=0	1*2=2	2*2=4	2*4=8	.....
.....
Toplam Puanlar		6	12	23	41	

2. 4. 3. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Süreçlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmenin bir sonucudur. Eleştiri; durum, olgu, tavır ve olayı; tutarlılık, doğruluk, geçerlik, güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir. Ennis (1985, ss68-71)'e göre Eleştirel düşünme; yazılı ya da sözlü anlatımların belirli mantık kuralları çerçevesinde değerlendirilmesidir. Yaşam içerisinde neden, nasıl ve niçin sorularını soramayan bir bireyin etkili vatandaş olmasından söz etmek, mümkün değildir. Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmen, konular aracılığıyla bireylere çok yönlü bakış açısı kazandırma, doğruyu arama, karar verme, esneklik ve üreticiliği kazandırmalıdır. Problem çözmedeki alternatif seçme becerisi eleştirel düşünmenin sonucudur.

Öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak;

- a-Mantıklı düşüncelerini sağlamak için bilgi ve araç-gereç toplamalarını sağlayabilir.
- b-Açık uçlu sorular sorabilir.
- c-Konular üzerinde tartışmalar açabilir.
- d-Benzerlik ve zıtlıkları buldurabilir.
- e-Neden-sonuç ilişkisini buldurabilir.
- f-Ana fikri buldurabilir.
- g-Avantaj ve dezavantajları tartıştırabilir.
- h-Çelişkili konular ve olaylar üzerinde düşündürebilir.
- ı-Karşılaştırmalar yaptırabilir.
- j-Önemli noktalar bulma ve yargıya varma çalışmaları yaptırabilir.
- k-Olaylar arasındaki ilişkileri görmesini sağlayabilir.
- l-Tasarı sunma, çözüm üretme ve karar vermesini sağlayabilir.
- m-Öğrencilerin kendilerini olayların içinde ya da bireylerin yerine koyarak başkalarının duygu, bilgi ve becerilerine karşı duyarlı olmasını sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde tüm bu faaliyetlerin yapılması için; öğretmenlerin iyi hazırlanmaları ve programın iyi düzenlenmesi gereklidir. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi içerisinde direk öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilgili olan konularda eleştirel düşünmenin

uygulanması hem öğrenmeyi çeşitlendirecek, hem kalıcılığı artıracak, hem bireysel özgüveni sağlayacak hem de grup içerisinde diyalog ve açıklığı artıracaktır.

Örneğin; öğretmen 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Osmanlı Devleti ünitesinde, Osmanlı devletinin kuruluşuyla ilgili olarak “Yıldırım Beyazıt ve önemli olaylar” konusunu işlerken öğrencilerin;

-Eğer Yıldırım Beyazıt Niğbolu Savaşını kazanmasaydı, Türklerin Anadolu’daki durumları ne olabilirdi?

-Ankara Savaşının nedenlerinin arkasındaki gerçek nedenler neler olabilir?

-Sizce Yıldırım, Timur’un ordusunu kuşattığı halde neden vurmadı? Siz olsaydınız ne yapardınız?

-Bir de kendini Timur’un yerine koy; ne göreceksin?

-Timur’un Devleti ile, Osmanlılar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

-Yıldırım Ankara Savaşında yenilmemiş olsaydı, Osmanlı’nın daha sonraki durumu ne olabilirdi?

-Türk kaynakları ve yabancı kaynaklarda bulunan Ankara savaşı ile ilgili bilgileri karşılaştırmamız.

-Ankara Savaşı olmasaydı, Osmanlı’nın sonraki durumu ne olabilirdi?

gibi soruları bireysel ve grup çalışmaları ve tartışmalarıyla yapmalarını sağlayabilir. Öğretmen bunu Sosyal Bilgiler Dersinin tüm üniteleri için rahatlıkla yapabilir ve programına koyabilir. Böylece öğrencinin aktif olduğu bir ortamda, onların eleştirel düşünmeyi otomatik olarak işe koşmaları, soru sormaları ve beyin jimnastiği yapmaları sağlanabilir. Soru soran kişi öğreniyor demektir. Öğretmen ise öğrencinin bilgisini, sorduğu sorularla öğrenebilir.

Öğretmen her konu içerisine eleştirel düşünmeyi rahatlıkla katabilir. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi direk hayatla ilgili olduğundan, öğrencinin aktif katılımı ve kendi kendine düşünmesi için gerekli olan faaliyetler kolaylıkla yapılabilir. Öğretmen derste eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi davranışlara, metot-teknik ve stratejilere, dersin içeriğine ve değerlendirmeye entegre etmek için kendisini ve programını iyi hazırlamalıdır.

Burada program geliştirme ayrıca büyük bir çalışma gerektirdiğinden, sadece düşünmenin eğitimle bütünleştirilmesi için yol gösterilmiştir.

2 . 4 . 4 . Soru Sormanın, Sosyal Bilgiler Dersi Aracılığıyla Öğretilmesi

Sosyal Bilgiler Dersi çocukların merakını uyandıran bir içeriğe sahiptir. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin birleşiminden oluşan hayatın içinden olgu, kavram, olay ve ilkelerle doludur. Düşünme eğitiminde öğrencilerin kafalarında soru işareti oluşturmak önemlidir.

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım'a (1996,ss146-153) göre; soru sormayı öğrenmek günümüz toplumlarının aktif bir üyesi olmak açısından önemlidir. Söylenenleri kabullenmek yerine, onları eleştirel bir gözle yorumlamak ve sorgulamak önemli bir vatandaşlık becerisi haline gelmiştir. Bu nedenle, sınıfta öğrencilerin soru sorma becerilerini kazanmasına hem öğretmene hem de öğrenciye düşen önemli görevler vardır.

Öğretmene Düşen Görevler

1-Öğrenci sorularına karşı olumlu bir tutum içinde olma ve bunu öğrencilere hissettirme

2-Zaman ve fırsat tanıma

3-Öğretmen-öğrenci soruları arasında bir denge kurmaya çalışma

4-Soru sorma etkinliklerini planlama

Öğrenciye Düşen Görevler

1-Sınıfta soru sormayı deneme

2-Bilinçli olarak ne tür sorular sorabileceğini düşünme

3-Diğer öğrencilerin sorduğu sorular üzerinde düşünme

4-Soruları ders öncesi hazırlama

Konu hakkında daha önceden kafasında soru işareti taşımayan öğrencilerin etkili sorular sorabilmesi için, öğretmenlerin sınıfta gerekli yaşantı ve etkinlikler oluşturması

gerekmektedir. Öğretmen soruları, öğrencileri soru sormaya teşvik edici ve onları sistematik olarak düşünmeye davet edici olmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin düşünmesi için gerekli zaman ve fırsatı da tanımalıdır.

Paul (1996akt. Özden,1997,s95) bazı soru tiplerini ve uyardığı düşünme türlerini şöyle sıralamıştır:

1-Hedeflerimizi belirlemeye yönelik sorular, bizi sorumluluklarımızı belirlemeye zorlar.

2-Bilginin doğruluğuna yönelik sorular, bizi bilginin kaynağını ve kalitesini yoklamaya zorlar.

3-Yorumlamaya yönelik sorular, bizi bilgiyi nasıl anlamlandırdığımızı araştırmaya zorlar.

4-Kabullenmelere ait sorular, sahip olduğumuz kabullenmeleri yeniden gözden geçirmeye zorlar.

5-Görüş açımıza yönelik sorular, sahip olduğumuz bakış açısını sorgulamaya yarar.

Önder (1986,s117) soru sorarken dikkat edilecek noktaları şöyle sıralamaktadır: Soru konuyla ilgili bir durumun aydınlatılmasına yönelik olmalı, düzeye uygun, kısa özlü olmalı, içiçe iki soru olmamalıdır. Sorular çok kısa yanıt gerektirecek şekilde, ezbere yönelik ve yönlendirici olmamalı. Düşündürücü, dil kurallarına uygun, açık, net olmalı ve öğrencileri rencide etmemelidir.

Sınıfta sorulan soruların rast gele olması, birbiriyle ilişkili ve birbirini destekleyici olmaması öğrencinin kafasının karışmasına neden olan; öğrenciyi bir yere götürmeyen ölü sorulardır. Öğrencilerin düşünmesini sağlamak için sorulacak sorular sistematik olmalıdır. Öğretmen sorduğu soruyu hangi düzeyde ve niçin sorduğunu bilmelidir.

Örneğin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin II. Ünitesi olan "Yakın Çevremiz" ünitesinin konularından olan "Plan ve Kroki"yi anlatırken öğretmen sorularını şu şekilde sistematize edebilir:

- Plan nedir ? (Bilgi)
- Kroki nedir ? (Bilgi)
- Plan ve kroki arasındaki fark nedir ? (Kavrama)
- Okulumuzun krokisini çiz. (Uygulama)
- Planı krokiden ayıran özellikleri açıkla. (Analiz)
- Kroki ve plan arasındaki ilişkiyi formüle et. (Sentez)
- Plan ve krokinin kullanılması gereken yerlere ilişkin bir yargı yada ilke çıkar. (Değerlendirme)

Buna benzer olarak öğretmen; bir akış diyagramı veya soru haritası çıkararak bunu sınıfında uygulayabilir. Soruları alt sorulara indirgeyebilir. Neyi, nerede ve niçin öğrettiğini bilebilir.

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım (1996, s150)'a göre; soru sorma becerilerinin öğretilmesine paralel olarak öğretmenin, öğrenci sorularını teşvik edebilmesi için:

- Öğrencilerden belirli bir süre içinde sınıfta konuyla ilgili 3-4 konu yazmalarını istemek ve bunları sınıfla paylaşımlarını istemek.
- Öğrencilere ikili gruplar halinde soru hazırlatma ve bunları sınıfta paylaşma.
- Öğrencilerden, arkadaşlarına soru sormalarını istemek. Böylece öğretmene soru sormaktan çekinen öğrenciler kendi arkadaşlarına daha rahat soru sorabilirler.
- Sınıfta soru sorma kültürü oluşturmak. Sistematiik olarak öğrenci soruları için zaman ayırma ve soru sormayı bir alışkanlık haline getirmek.
- Soru sormakta güçlük çeken öğrencilere soruyu ifade etmelerine yardımcı olmak; ancak yine de sorulan sorunun önemli ve değerli olduğunu tüm öğrencilere hissettirmek.
- Sorulan soruyu sınıfa yöneltmek ve onlardan cevaplamaya çalışmalarını istemek. Böylece öğrenci, sorduğu soruya önem ve değer verdiğini anlayacaktır.

B - İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt dışında düşünmenin boyutları, düşünmenin öğretilmesi ve Sosyal Bilgiler Dersi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmasına karşın, Türkiye’de konuyla ilgili çok sınırlı kaynak ve araştırmaya rastlanılmıştır.

Yurt içinde konu sadece, Sosyal Bilgiler Dersine yönelik olarak yapılan araştırmalarla sınırlı kalmıştır. Bu araştırmalardan belli başlıları şunlardır:

Kayvan (1981) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde işlenecek içeriğin, ilköğretimin genel amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir araç olduğu sonucuna varmış, Sosyal Bilgiler Dersinin, bu amaçların gerçekleşmesine hizmet ettiği oranda değer kazanacağını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Dersinde dramatizasyon çalışmaları ve dersin öğrencilerle birlikte planlanması gerektiğini savunmuştur.

Kahveci (1986) yaptığı araştırmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders programını istenilen düzeyde bilmediklerini, en çok uygulanması gereken öğretim yöntemlerini en az ya da hiç uygulamadıkları, eğitim teknolojisinin olanaklarından çok az yararlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda; program geliştirmede program geliştirme uzmanlarının ve üniversitedeki uzmanların öncülüğünde öğretmen ve öğrencilerin görüş ve düşüncelerine mutlaka başvurulması gerektiği, öğretmenlerin sürekli eğitim, kurs, seminer, uzaktan materyal ve öğretime tabii tutulması ve okulların Sosyal Bilgiler laboratuvarına kavuşturulması gerektiğini saptamıştır.

Candan (1990) ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinde programda belirlenen amaçlara ulaşmada yeterli başarı sağlanmadığı sonucuna varmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Dersleri için belirlenen amaçların bu yaş grubunun özellikleri ve çağın gerekleri göz önüne alınarak yeniden analiz edilmesi, ayrıca programdaki amaçların gerçekleşme düzeyinin sınılanması gerektiğini savunmuştur.

Beyazitoğlu (1991) ilköğretim Sosyal Bilgiler programında öngörölen kavramların ne düzeyde kazandırıldığını bulmaya yönelik bir çalışmada, programda öngörölen kavramların yeterli düzeyde kazandırıldığı sonucuna varmıştır.

Güneş (1993) Sosyal Bilgiler Dersi ve eğitim teknolojisiyle ilgili hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiği, öğretim etkinliklerinin planlanması, organizasyonu, yürütölmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili sahip olunması gereken ve sahip olunan yeterliklerin saptanması yönünde araştırmaların artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Köken (1995) ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin programda yer alan hedefleri ne ölçüde gerçekleştirdiğine ilişkin yaptığı araştırmada, uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler programının duyuşsal ve psikomotor davranışları gerçekleştirme yönünden tam olarak yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

Eğitimde düşünme konusuna geniş olarak ilk değinenlerden Kazancı (1989), düşünme nedir, türleri, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünmenin öğretimi ve düşünmede hatalar konularını içine alan bir kitap yazmıştır.

Yeşilkayalı (1996) ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi konulu doktora tezinde, problem çözme becerisini kazanan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (akt. 1997 Eğitim Sempozyumu,ss525-534).

Yurt dışında ise:

Eulie (1988), öğretmeyi anlama ve derslerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Eulie karar verme ve problem çözme ile ilgili ders örnekleri vermiş; problem çözme ve karar vermenin, eleştirel düşünmenin birer basmağı olduğundan bahsetmiştir.

Court (1991), eleştirel düşünmenin öğretimi ve bizim bildiklerimizin ne kadarını yaptığımıza ilişkin bir çalışma yapmıştır. Court burada eleştirel düşünmeyi öğretmek için beş yaklaşımdan bahsetmektedir. Bunlar:

- 1-Yöntem yaklaşımı
- 2-Problem çözme yaklaşımı
- 3-Mantıklı düşünme yaklaşımı
- 4-Bilgiyi işleme yaklaşımı
- 5-Çok taraflı yaklaşım.

Court tüm bu yaklaşımların uzantısında öğretmenin sınıfta; öğrenme ortamını teşhis edici, entelektüel bir rehber olması ve eleştirel düşünmenin öğretilmesi üzerinde durmuştur.

Stiggins, Griswold ve Wiklund (1989), sınıfta düşünme becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Sınıflara ve derslere göre belirlenmiş yüksek düzeyde düşünme becerilerini; hatırlama, analiz, karşılaştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme başlıkları altında değerlendirmişlerdir.

Owens (1997) ise, ilköğretim öğretmenleri hizmet içi eğitiminde Sosyal Bilgiler Ders metotlarının öğretilmesinin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılan metotların geliştirilmesi ve etkin kullanılması için öğretmenlerin;

- 1- Daha önceden Sosyal Bilgiler Derslerinde edindikleri olumsuz yaşantıları tartışma
- 2- Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminin üzerinde ilgilerini yoğunlaşturmaları
- 3- Sosyal Bilgiler Dersinin yapısı üzerinde bilgilerinin karışık olması
- 4- Sosyal anlaşmazlıkları ve ortak noktaları tespit etme
- 5- Ne öğreteceğini seçme

6- Sosyal Bilgiler ders tecrübelerini doğru yerde kullanma, becerilerinin kazanılması ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini savunmuştur.

Parker, McDaniel ve Valencia (1991), öğrencilerin toplumsal konularda düşünmelerine yardım etme üzerinde yaptığı çalışmada; diyalog kurma, toplum karşısında konuşmayı öğrenme, bilgi toplama ve analiz etme çalışmalarına uygulamalı örnekler vermiştir. Yapılan çalışmada; düşünme, düşünmeyi öğrenme dersinde teşvik edildiği kadar öğretilmemektedir. Bu yüzden düşünmenin eğitimi derslerde geçen ihtilaflar, tartışmalar,

yorumlar, sınıflamalar, analizler, başkalarının bakış açısını inceleme, değer ve tavır geliştirme gibi durumlarda uygulamalı olarak öğretilmelidir, sonucuna varılmıştır.

Fren (1988), düşünme ve yazma becerilerinin gelişiminde karikatür ile, öğrencilerin gördüklerini anlatma ve hayal dünyalarını kullanarak, düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini söylemektedir. Fren'e göre, bir karikatür veya resim sayfalarca yazı yazılarak anlatılacak şeyleri daha kesin ve daha kalıcı olarak öğretir. Tarihi olaylar, günlük yaşam bilgileri (ekonomik, sosyal, tarihi, teknolojik, aktüalite) ve geleceğe ilişkin olarak kullanılacak karikatürler, derslerde kullanılarak öğrencilerin; yazma, düşünme, kendini ifade etme yeterlilikleri geliştirilebilir.

Böylece dersler daha kalıcı, zevkli, güncel ve az zaman içerisinde amacına ulaşabilir.

Vanfossen ve Shiveley (1997) ilköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde bizi düşündüren şeyler üzerinde problem yaratma konusuna değinmişlerdir. Araştırmacılar problem yaratma yolunu; kısaca merak uyandırma, çelişkili bilgi ve görüşlerin açıkça ortaya konulması ve zorluğun derecesinin belirlenmesi olarak belirlemişler ve bunları örneklendirmişlerdir.

Baltwin (1984) Sosyal Bilgiler Dersinde düşünmenin bir boyutu olan eleştirel düşünmeyi sınıfta uygulamıştır. Burada esas varılmak istenilen nokta şudur; biz öğrencilerimize bilgi yüklemek yerine, onların düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlamalıyız. Bizler öğrencilerin ancak mantıklı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğimiz sürece; analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde bilgiler elde etmelerini sağlayabiliriz. Öğrencilerin verilen problemi çözebilme veya tartışmaları çözebilmeleri için; problemi tanımlama, alternatif çözümleri sunma, çözüm yollarının avantaj ve dezavantajlarını belirleme, bunu bilgi ile destekleme, değerlendirme, eleştirme, bireysel görüş ve değerlerini katarak düşünmelerini sağlayabiliriz, denilmektedir.

Solomon (1987)'de ilköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde öğrencileri düşünme becerilerinin gelişmesi adlı çalışmasında, düşünme ile Sosyal Bilgiler ilişkisini kurmuş ve Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme tiplerini;

- a- Genel problem çözme becerisi
- b- Zihinsel işlemlerin özel tipleri olarak tanımlamıştır.

Ayrıca Solomon'un özellikle üzerinde durduğu konu, Sosyal Bilgiler Dersinin hayatla iç içe olması ve hayattaki tüm olay ya da konuların Sosyal Bilgiler Dersi içerisine entegre edilmesidir.

Fenton (1991), yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Dersinin yansıtıcı (eleştirel) düşünme ile yeniden yapılanmasına değinmiştir. Fenton bu yapılanmada zorlayıcı birçok bilgi kaldırılarak, öğrencilere bilimsel araştırma tekniklerinin ve Sosyal Bilgiler disiplinlerinin öğretilmesi için program yeniden yapılanmalıdır. Programda içerik-amaç arasındaki mantıksız ilişkiler kaldırılmalı, gerekli araç-gereçler sağlanmalı ve öğretmenlere program tanıtılmalıdır, demektedir.

Vermette (1988) ve Manning ve Lucking (1991), öğrenciyi aktif hale getirmek için kubaşık öğrenmenin sınıfta uygulanmasına ilişkin araştırmalarında grup çalışmasının akademik başarı ve sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Sınıf içinde bireylerin ve grupların oto kontrolü, bireylerin eşitlemesi ve birikimlerinin aktarımı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve aktif hale getirmenin; sınıf içi kubaşık öğrenme ile sağlanabileceğini savunmuşlardır.

Fair ve Kachaturoff (1988), düşünmeyi öğretmek hakkında yaptığı çalışmada; düşünme becerileri, araştırma (soruşturma) ile öğrenme, problem çözme, karar verme, değerler, öğrenme araç-gereçleri, soru sorma ve tartışma üzerinde durmuşlardır. Araştırmacılar öğrencilerin anlamadıkları şeyler üzerinde düşünemeyecekleri, öğrenme aktivitelerinin öğrenciyi bilgiye ulaştırıcı ve bilgiyi üretmeye yardım edici olması gerektiğine değinmişlerdir. Eğitimin en önemli işlerinden biri düşünmeyi öğretmektedir. Olağan gidişata çok az bir zarar verdiği için dolayı programa yenilik katmak yıllardır popüler olmuştur. Eğitimin, bilgiyi düşünmenin sonunda elde etmeyi öğretmek üzerine inşa edilmesini ve öğrencinin aktif hale getirilmesini vurgulamışlardır.

Leppard (1993) gelecekteki problemlerin çözümünde düşünmenin önemli bir yer tuttuğu üzerinde çalışmıştır. Yaşam boyu bireysel ve toplum içinde başarılı olmak için, her durumda düşünmenin işe koşulması gerekmektedir. Okullarda düşünmenin öğretilmesi çok önemlidir. Bunun için; öğretmenlerin gerekli yeterliğe getirilmesi, öğrenciyi takdir ve teşvik

etme, iyi program yapma, sınıf tartışmalarına önem verme, hatta kesin doğrular üzerinde bile tartışma, öğrencinin kendine güven duyarak, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlama, karşılıklı düşünceye uyum sağlama ve okul-aile işbirliğini sağlama gerekmektedir.

Ulusal Sosyal Bilgiler Komisyonunun (NCSS , 1993) yaptığı bir araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi aracılığıyla iyi vatandaş yetiştirilmesi için güçlü bir öğrenme ve öğretme ortamının önemi belirtilmiştir. Amaçlar, içeriğin belirlenmesi ve güçlü bir öğrenme-öğretme için programda anlamlılık, bütünlük, değerler, geliştirilebilirlik ve aktiflik üzerinde durulmuş, öğretmenin rolü ve gelecek için kendini geliştirmenin önemi ortaya konulmuş, bunun için güçlü bir Sosyal Bilgiler programının geliştirilmesinin önemi belirtilmiştir.

Elias ve Tobias (1996) tarafından günlük yaşamda problem çözme ve her gün karar verme üzerinde yaptıkları çalışmada, problem çözme becerileri ve problem çözme ile karar vermenin ilişkisi, demokrasi ve düşünme üzerinde çalışmışlardır. Problem durumu okul ve hayatla paralel olmalıdır. Çünkü okul hayata hazırlıktır. Demokratik bir toplum için problem çözme, karar verme, yaratıcılık becerilerinin bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Michaelis (1968) öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde demokrasiyi öğrenmeleri için düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bunların aktif olarak uygulanması gerektiğini söylemektedir. Düşünme becerileri içerisinde eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, içerik hazırlama, duyuşsal özellikler, rehberlik, soru sorma, aktiviteler ve değerlendirmelerin genişçe yer tuttuğuna değinmiştir.

Jeness (1990) sınıfta yüksek düzeyde düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme ve içeriği analiz etme becerilerinin öğretilmesi gerektiğini savunmuştur.

Brubacher, Charles ve Timothy (1994) okulda araştırmacı bir kültürün oluşturulacağı ve eğitimde yansıtıcı düşünme üzerinde çalışmıştır. Brubacher yaptığı çalışmada okulda yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için *birincisi*; neden-sonuç ilişkisini görmeyi bir alışkanlık haline getirmek ve kafada bilgileri şemalandırmak gerektiğini, *ikincisi*; çok yönlü bakış (perspektif oluşturmak) yani olay karşısındaki tüm varsayımları görmek, tecrübeleri işe koşmak gerektiğini söylemektedir. İletişimin etkililiği öğrenmenin kalitesini direk

etkilemektedir. İletişim eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme de karşılaşacak problemleri çözmeye etkilidir. Bu nedenle okulda araştırmacı bir ortam yaratılmalıdır.

Johnson (1972) düşünme psikolojisinin sistematik olarak tanımlanması hakkındaki çalışmasında; düşünmeyi geliştirici öğretim, orijinal düşünmeyi sağlama, düşünme stratejileri oluşturma, değerlerin öğretilmesi ve bunların değerlendirilmesi hakkında çalışmıştır. Johnson beyin fırtınası ve eleştirel düşünmenin, orijinal düşünme için öğretim ortamında kullanılması gerektiğini söylemiştir.

Kottler ve Kottler (1993) öğretmenlerin sınıfta çok yönlü bir rehber olması gerektiğini, okulla hayatın iç içe olmasını, öğrencilerin yardımlaşma becerilerinin geliştirilmesi, problem çözme ve aktiviteler hazırlamanın önemi üzerinde çalışmışlar, bilgilerin beyinde haritalanması gerektiğini söylemişlerdir.

Nerbovig ve Klausmeier (1969) İlköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin yazdıkları kitap da; beceriler ve davranışların geliştirilmesi, metotlar, araç-gereçler, aktiviteler ve değerlendirme aşamaları açısından iyi bir örnek teşkil etmektedir.

OECD (1994) öğretimin kalitesinin nasıl artırılacağı üzerinde araştırma yapmış, öğretmenlerin önce kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. İyi öğretmenin hayattaki her şeyi, dersin amacına ulaştırmak doğrultusunda kullanması gerektiği, okulun ve öğretmenin, öğretmeyi ve öğrenmeyi organize edici olması gerektiği hususunda çeşitli ülkelerden örnekler verilmektedir.

Mayer (1983) düşünmenin öğrenilebilir bir beceri olduğu ve öğretimde, yaratıcılığın önemi üzerinde çalışmıştır. Yaratıcılık ve zeka, yaratıcı eğitim ve endüstri, problem çözme, öğrencilere üreticiliğin öğretilmesi ve öğretme stratejileri konularını incelemiştir.

Areglado (1996) öğrencilere okulda kendi kendilerine öğrenmeyi öğretmek aynı zamanda, onlara hayatı öğretmenin yoludur, demektedir.

2.5. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Düşünme insan kadar eski olduğu halde, düşünmenin eğitime sistematik olarak uygulanma çalışmaları daha, çok yenidir. Düşünme eğitimin her yerinde her basamağında vardır. Düşünmesiz bir öğrenme, koşullanmadan ileri gidemez.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi ile ilgili yapılan araştırmalar ilköğretim Sosyal Bilgiler Ders programının amaç, içerik, hizmet içi eğitim, eğitim teknolojisi, kavram ve davranışların kazandırılması boyutlarının değerlendirilmesi dışına çıkamamış, düşünme becerilerinin öğretilmesi konusunda ise çok sınırlı araştırmaya rastlanılmıştır.

Yurt dışında düşünme eğitimi ve Sosyal Bilgiler üzerinde yapılan araştırmalar çok yeni olmasına rağmen, tüm temel konular üzerinde farklı farklı ağırlıklarda çalışılmıştır. Düşünmenin bir hayat becerisi olduğu, her yerde aktif olarak gereksinim duyulduğu da görünmektedir. Öğrencilerimizi hayata ve bir üst statüye hazırlamak için düşünmenin eğitime her yönüyle uygulanması gerekmektedir. Böylece okul; bilgiyi aktarıcı değil, temel bilgi ile birlikte bilgiyi elde etme yolunu öğreten bir kurum olacaktır.

Tüm bu söylenenlerin uygulanması ise; programın düşünmenin boyutlarına göre yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin düşünme eğitimi almaları ve öğrenciyi aktif hale getirmeleri ile mümkün görünmektedir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi, tüm diğer derslerin uygulanma olanağı bulduğu bir yaşam dersi olduğu için, burada Sosyal Bilgiler Dersinde düşünmenin bazı temel boyutlarının uygulanma derecesi belirlenecek ve yapılacak araştırmalara örnek teşkil edecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Karasar (1994)'e göre tarama modellerinde araştırmaya konu olan şey, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir.

Araştırmamızda ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin amaçlarının gerçekleşmesinde, öğretmenin düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmadaki yeterliği bir süreç içerisinde saptanmıştır. Bunun için öğretmenlerin bu derste problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini uygulayıp-uygulamadıklarına ilişkin görüşlerini ve kişisel bilgilerini almak için geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu becerileri ne ölçüde kazandırdıklarını belirlemek için, anket formunun paralelinde geliştirilen gözlem formu bulguları, öğretmen görüşleriyle karşılaştırılmıştır.

Yapılan gözlem fiziki yakınlık ve ilişkilere göre “katılımlı”, olgu ve zaman örneklemesine göre ise “sürekli” bir gözlemdir (Karasar, 1994, ss157-158). Bu bağlamda araştırmacı 5 hafta içerisinde, belirlenen bir üniteye, bizzat eğitim-öğretim süreci içerisinde sınıflara girerek gözlem yapmıştır. Geliştirilen gözlem formu “yapılandırılmış” modeldedir. Böylece girilen derslerde düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyi planlı olarak gözlenmiş ve anında kaydedilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Antakya merkez ilçede bulunan 30 adet ilköğretim okulunun 4. sınıfları oluşturmaktadır. Okullardaki 4. sınıf sayısı 2 ve 7 şube arasında değişmektedir. Bu okullar merkez ilçenin her tarafına dağılmış olduğu için popülasyona ulaşma ve örneklemin homojenliği sağlanmıştır. Toplam 30 adet ilköğretim okulunda (sabahçılar ve öğlenciler toplam) 97 adet 4. sınıf şubesi tespit edilmiş ve bu sınıf öğretmenlerinin tümüne ulaşılarak “anket” uygulanmıştır.

Çalışma evreninden seçilen örneklem; araştırmanın modeli, popülasyon yapısı, araştırmanın amacı ve kullanacağımız istatistik göz önüne alınarak, olasılığı olan örneklem modellerinden, random (tesadüfi) örneklem yapılmıştır (Kerlinger,1986). Popülasyondaki her bir okulun örnekleme seçilme şansının aynı olması göz önüne alınarak, çalışma evrenindeki 97 okulun ismi bir torbaya atılmış ve içinden rasgele 24 okul (çalışma evreninin $\frac{1}{4}$ 'i) örnekleme seçilmiştir. Belirlenen 24 okulun her birinde birer öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde gözlenmiştir. Böylece elde edilen anket ve gözlem bulgularının birbirini kontrol etmesi ve sağlamlığı sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; İlköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili anket ve gözlem formu kullanılmıştır.

3.3.1. Anket ve Gözlem Formu

Anket ve gözlem formundaki soru kökleri hazırlanırken bu soruların yol gösterici, kaş kaldırtan, belirsiz, karmaşık, kızdırıcı, açık uçlu ve olumsuz sorular olmamasına dikkat edilmiştir (Kerlinger,1986). Bu formların geliştirilmesinde, Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiş ve uygulanmış olan toplam 8 kaynak formdan yararlanılmıştır. Bu formlar şunlardır:

- 1-Classroom Observation Form (John Barell)
- 2-Self-Reflection on Your Teaching: A checklist (John Barell)
- 3-How Thoughtful Are Your Classrooms? (Arthur L. Costa)
- 4-A Thinking Skills Checklist (Barry K. Beyer)
- 5-Classroom Observation Checklist (S. Lee Winocur)
- 6-Questionnaire: Are You Ready to Teach Thinking? (Arthur L. Costa)
- 7-Suggestions for Getting Started (Sandra Black)
- 8-Question System Planners Need To Ask (Carole s. Matsumoto), (akt. Costa 1991,ss378-392).

Türkiye şartlarına uygun olarak geliştirilen anket ve gözlem formu için ODTÜ Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden ilgili 4 öğretim üyesi ve uzman görüşü alınmıştır.

Anket ve gözlem formu birbirine paralel sorulardan oluşmuştur. Bu formların soru sayıları ve içeriği aynıdır. Formlar toplam 25 sorudan oluşmuştur. Anket ve gözlem formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgilerle ilgili 4 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise sözü edilen problem çözmeye, karar verme, soru sorma eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen yeterliklerini yoklayan 21 sorudan oluşmuştur. Bu soruların 7'si problem çözmeye, 4'ü karar vermeye, 4'ü soru sormaya, 6'sı eleştirel düşünmeye ve 4'ü de yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkindir.

Veri toplama araçlarındaki problem çözmeye ilişkin soruların 7 soru problem çözmeye aşamaları ile paralellik göstermektedir. Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenlerin problem çözmeye becerilerini kazandırma yeterliğinin belirlenmesi için konuların problem haline getirilmesi, problemin değişik şekillerde ifade edilmesi, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, çeşitli çözüm yollarının bulunması, sonuçların tahmin edilmesi, en iyi çözüm yollarının seçilmesi ve problemin çözülmesi ile ilgili sorular sorulmuş ve gözlenmiştir(Bknz 1.1.2., 2.3. ve 2.4.1.). Karar verme becerilerinin kazandırılma düzeyini belirlemek için amacın belirlenmesi, alternatifleri tartışma, listeleme, örneklendirme ve en uygun çözümü seçme ile ilgili 4 beceri yoklanmıştır. Bu beceriler Wales, Nardi, Stager'in karar verme modeli (Şekil 8), araştırmalar ve kaynak formlardan yararlanılarak hazırlanmıştır (Bknz. 1.1.3.,2.3.ve 2.4.3.). Eleştirel düşünme ile ilgili olarak soruların 5 soru; öğrencilerin çok yönlü bakış açısı,

neden-sonuç ilişkisi, özgür tartışma, fikir üretme ve karşılaştırma, yargulama, ilişkiler ve çelişkiler üzerinde yargıya varma becerilerini kapsamaktadır (Bknz. 1.1.4., 2.3. ve 2.4.3.). Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması için öğrencilerin yeterli süre içinde orijinal, önemli ve yeterli çözümler bulmasını sağlayan beceriler, yine yukarıda belirtilen kaynak formlar ve yapılan çalışmalar göz önüne alınarak yoklanmıştır (Bknz. 1.1.5., 2.3. ve 2.4.3.). Ayrıca öğretmenlerin sınıfta sordukları soru düzeyleri ve bunları etkin kullanımı ile ilgili becerileri öğrencilere kazandırmadaki yeterlikleri betimlenmiştir (Bknz. 1.1.1., 2.3. ve 2.4.4.). Her beceriyi ayrı ayrı ölçmek ve gözlemlemek amacıyla kullanılan soruların karşısında 5’li Likert Tipinde “Tamamen Yetersiz”, “Yetersiz”, “Kararsızım”, “Yeterli” ve “Tamamen Yeterli” seçenekleri bulunmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s17).

Bu formların işleyip-işlemediğine ilişkin Antakya Merkez İlçedeki Vali Teoman ve Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okullarında pilot çalışma yapılmıştır. Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra rasgele seçilen iki ilköğretim okulundan, yine rasgele seçilen ikişer öğretmene anket formları doldurtulmuştur. Bir hafta sonra aynı öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerine girilerek gözlem yapılmış ve bu formların işleyip-işlemediği sınıanmıştır. Sonra tez danışmanı ile yapılan değerlendirmeler sonucu, bu formların öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini belirlemede yeterli olduğu kanısına varılmış ve bu formlar çoğaltılarak uygulanmaya hazırlanmıştır.

3 . 4 . Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

- 1- Öncelikle 1998-1999 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak Antakya merkez ilçedeki 30 ilköğretim okulunun tümünde araştırma yapabilmem için resmi izin alındı.
- 2- Güz yarıyılında derslerin başlamasıyla birlikte pilot çalışma yapıldı ve veri toplama araçları gözden geçirildi. Antakya merkez ilçede bulunan 30 ilköğretim okulunda toplam 97 adet dördüncü sınıf öğretmenlerine ulaşıldı. Anketler bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı her gittiği okulda 4. sınıf öğretmenlerine araştırma ve anket hakkında açıklamalar yaparak, anket formlarının sağlıklı ve tam doldurulmasını sağlamıştır. Bu süreç yaklaşık 6 hafta sürmüştür.

- 3- Daha sonra Sosyal Bilgiler Dersinin II. Ünitesi olan “Yakın Çevremiz” ünitesinin başlamasıyla birlikte, rasgele seçilen 24 ilköğretim okulunda (evrenin ¼’ü) sabahçı ve öğlencilerden en az birer öğretmenin Sosyal Bilgiler Dersine girilmiş ve hazırlanan gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Bu gözlem bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu süreç ise yaklaşık 5 hafta sürmüştür.
- 4- Araştırmada bilgi toplama araçları olarak kullanılan anket ve gözlemin yanıtları olan “Tamamen Yetersiz’e 1”, “Yetersiz’e 2”, “Kararsızım’a 3”, “Yeterli’ye 4” ve “Tamamen Yeterli’ye 5” değeri verilmiştir. Ayrıca sınıfta sorulan soruların düzeyine ilişkin soruların derecelendirilmesi “Çok Sık-5”, “Sık-4”, “Ara sıra-3”, “Az-2”, “Hiç-1” şeklinde yapılmıştır.
- 5- Gözlem sırasında gözlem formunda yer almayan, fakat belirgin olarak öğretmende görülen davranışlar da not alınarak, araştırmanın tartışma ve yorum kısmında değerlendirilmiştir.
- 6- Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra anket ve gözlem formları tek tek kontrol edilmiş ve sonra elde edilen veriler bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Microsoft Excel -SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde anket ve gözlem için ayrı ayrı yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemede $p \leq .05$ güven aralığı kabul edilmiştir.

Betimsel araştırmalarda zaman faktörü boylamsal ve kesitsel olarak kullanılabilir (Fraenkel ve Wallen, 1990). Bu araştırmada gözlem verilerinin toplanması boylamsal (yani aynı zaman dilimi içerisinde, aynı değişkenlerin, birçok kişide gözlenmesi) zaman boyutu ile sağlanmıştır. Yakın çevremiz ünitesi süresince, ankete katılan 97 öğretmenden 24’ünün Sosyal Bilgiler Dersine girilerek birer defa gözlenmiştir. Böylece az öğretmeni uzun zaman gözlemek yerine, çok öğretmen kısa sürede gözlenmiş ve zaman kontrol altına alınmıştır. Her düşünme boyutunun, her sınıfta tamamıyla gözlenememesi sınırlılığını getirmesine

karşın, bu değişkenlerin aynı zaman dilimi içinde 24 sınıfta gözlenmesi de bu sınırlılığı kısmen ortadan kaldırmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular;

- 1-Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular
- 2-Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular
- 3-Karar Verme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular
- 4-Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular
- 5-Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular
- 6-Soru Sorma Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular
- 7-Soru Düzeylerini Sınıfta Hangi Sıklıkla Sorulduğuna İlişkin Anket Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması
- 8-Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Ve Gözlem Bulgularının Karşılaştırılması
- 9-Bağımsız Değişkenlerin Belirlenen Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular, olmak üzere 9 başlıkta incelenmiştir.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Kişisel bilgiler, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler mezun olunan okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem ve branştır. Anket ve gözleme katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin karşılaştırmalı olarak yüzde ve frekansları tablolastırılarak aşağıya çıkarılmışlardır.

4.1.1. Mezun Olunan Okul Türü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu 2 yıllık yüksekokul veya eğitim enstitüsü mezunları oluşturmaktadırlar. Bu,

Tablo 1: Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldıkları Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	ANKET		GÖZLEM	
	f	%	f	%
1-Öğretmen Okulu	15	15.5	6	25.0
2-Ysk.Okul veya Eğt. Ens.	79	81.4	17	70.8
3-4 Yıllık F.veya Ysk.Okul	3	3.1	1	4.2
TOPLAM	97	100	24	100

ankete katılan öğretmenlerde % 81.4, gözleme katılanlarda ise % 70.8'dir. En az mezuniyet durumunu ise 4 yıllık fakülte veya yüksekokul oluşturmaktadır. Tabloya göre eski öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin ise, halen küçümsemeyecek bir oran olarak (anket = %15.5 , gözlem = % 25) göreve devam ettikleri görülmektedir.

4.1.2. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	ANKET		GÖZLEM	
	f	%	f	%
1- Erkek	39	40.2	14	58.3
2- Bayan	58	59.8	10	41.7
TOPLAM	97	100	24	100

Tablo 2'deki verilere göre ankete katılan toplam 97 öğretmenin büyük bir çoğunluğunu (yaklaşık % 60) bayanlar oluşturmaktadır. Fakat gözlemlerde bu oran değişmekte ve gözlenen öğretmenlerin çoğunluğunu (yaklaşık % 58) erkekler oluşturmaktadır.

4.1.3. Mesleki Kıdem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Kıdem	ANKET		GÖZLEM	
	f	%	f	%
1. 1-5 yıl arası	2	2.1	2	8.3
2. 6-10 yıl arası	4	4.1	1	4.2
3. 11-15 yıl arası	12	12.4	8	8.3
4. 16-20 yıl arası	36	37.1	9	37.5
5. 21 ve üstü	43	44.3	10	41.7
TOPLAM	97	100	24	10

Tablo 3'deki verilere göre öğretmenlerin ortalama % 80'i 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. En az kıdeme sahip olan 1-10 yıl arası öğretmenler ise ankette % 6.2'dir

4.1.4. Branş

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tümünün branşının sınıf öğretmenliği olmadığı bir gerçektir. Ayrıca okullardaki uygulamaların ve Sosyal Bilgiler Dersine branş öğretmenlerinin girebileceği göz önüne alınarak ankette öğretmenlerin branş

da sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Anket ve Gözleme Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Gerçek Branş	ANKET		GÖZLEM	
	f	%	f	%
1-İlköğrt. Sınıf Öğrt.liği	96	99	24	100
2-Lise Branş Öğrt.liği	1	1	--	--
T O P L A M	97	100	100	100

Anketi yanıtlayan 97 öğretmenden sadece bir tanesinin Lise branş öğretmeni, diğer 96 öğretmenin ilköğretim sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Gözlenen 24 öğretmenin tümünün branşının ise ilköğretim sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %99’unun ilköğretim sınıf öğretmenliği branşına sahip olması araştırma sonuçlarının ilköğretim sınıf öğretmenlerine genellenmesi açısından iyi bir sonuçtur.

4.2. Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Veri toplama araçlarında ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme becerilerinin kazanılıp-kazanılmadığına ilişkin etkinlikleri yoklamak için yedi soru sorulmuştur. Bu sorular aynı zamanda problem çözme basamaklarıyla da paralellik göstermektedir. Her etkinliği ayrı ayrı ölçmek amacıyla kullanılan soruların karşısında “Tamamen Yetersiz (1)”, “Yetersiz (2)”, “Kararsızım (3)”, “Yeterli (4)”, “Tamamen Yeterli (5)” seçenekleri bulunmaktadır. Problem çözme becerisinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 5 ve 6’da görülmektedir.

Tablo 5: Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Problem Çözme Becerileri	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Arit. Ortalama	Std. Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Konuları problem haline getiriyor musunuz ?	6	6.5	69	74.2	10	10.8	7	7.5	1	1.1	93	100	3.77	0.72
2-Problemin sınıfta değişik şekillerde ifade edilmesini sağlıyor musunuz ?	22	22.9	65	67.9	1	1	7	7.3	1	1	96	100	4.04	0.79
3-Problem durumunu günlük yaşamla ilişkilendiriyor musunuz? 32														
4-Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları bulduruyor musunuz ?	19	19.8	62	64.6	2	2.1	12	12.5	1	1	96	100	3.89	0.9
5-Sonuçların tahmin edilmesini sağlıyor musunuz ?	14	14.4	71	73.2	5	5.2	6	6.2	1	1	97	100	3.93	0.73
6-En iyi çözüm yolu seçiliyor mu ?	25	26	56	58.3	7	7.3	7	7.3	1	1	96	100	4.01	0.85
7-Öğrencilerin problem durumunu çözebilmesini sağlıyor musunuz ?	19	20.2	58	61.7	9	9.6	8	8.5	--	--	94	100	3.93	0.8

Tablo 5'deki anket sonuçları incelendiğinde "Konuları problem haline getiriyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin % 80.7'si "Tamamen Yeterli" ve "Yeterli" yanıtı vermişlerdir ($X=3.77$). Geriye kalan % 19.3'ü ise kendilerini kararsız veya yetersiz görmüşlerdir.

"Problemin sınıfta değişik şekillerde ifade edilmesini sağlıyor musunuz?" sorusuna soruyu yanıtlayan 96 öğretmenin % 90.8'i "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" sınıflarını işaretlemişlerdir ($X=4.04$).

Problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin sorulan "Problem durumunu günlük yaşamla ilişkilendiriyor musunuz?" sorusuna toplam 97 öğretmen yanıt vermiştir. Bu öğretmenlerin % 92.8'i bu aktiviteyi sınıfta "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" düzeyde yaptıklarını ($X=4.21$) ifade etmişlerdir.

"Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları buluyor musunuz?" sorusuna, öğretmenlerin % 87.6'sı yine "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" sınıflarını işaretleyerek yanıt vermişlerdir ($X=3.89$).

Yine "En iyi çözüm yolu seçiliyor mu?" sorusuna öğretmenlerin % 83.3'ü "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" sınıfları ile yanıt vermişlerdir ($X=4.01$).

"Öğrencilerin problem durumunu çözebilmesini sağlıyor musunuz?" sorusuna 94 öğretmen yanıt vermiş ve bu öğretmenlerin yine % 81.9'u "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" ($X=3.93$) düzeyde bu etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5'deki problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin maddelerin aritmetik ortalamalarının yaklaşık $X = 4$ olduğunu görüyoruz. Araştırmada aritmetik ortalamalar en düşük $X = 1$ (tamamen yetersiz) ve en yüksek $X = 5$ (tamamen yeterli) arasında değerler almaktadır. Burada öğretmenler, öğrencilere problem çözme becerilerine ilişkin davranışların kazanılması ve aktivitelerin yapılmasında kendilerini ortalama olarak yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin verdikleri anket verilerine göre, öğretmenlerin en az gerçekleştirdikleri problem çözme becerisi birinci maddedir $X = 3.77$ (Yeterli) ve en çok gerçekleştirdikleri problem çözme becerisi ise üçüncü madde $X = 4.21$ (Yeterli)'dir.

Öğretmenlerin ortalama % 5.4'ü "Kararsız", geriye kalan azınlık ise kendilerini "Yetersiz" ya da "Tamamen Yetersiz" görmektedirler.

Bu sonuçlardan hangisinin doğru olduğunun bulunması için aynı beceriler bizzat araştırmacının derse girerek gözlem yapması sonucu belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin gözlem verilerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapması Tablo 6'da verilmiştir.

Problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin verdiği anket yanıtlarının doğruluğunu belirlemek için, aynı öğretmenlerin 24'ünün Sosyal Bilgiler Derslerine girilerek gözlem yapılmıştır.

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin konuları problem haline getirip-getirmediklerine bakıldığında öğretmenlerin % 70.8'inin "Yetersiz" ya da "Tamamen Yetersiz" oldukları görülmüştür ($X=2$). Problemin değişik şekillerde ifade edilip-edilmediğinin gözlenmesi sonucu öğretmenlerin yine % 79.1'inin "Tamamen Yetersiz" ya da "Yetersiz" oldukları gözlenmiştir ($X=1.75$). Problem durumunun günlük hayatla ilişkilendirilip-ilişkilendirilmediğine ilişkin gözlem sonucu öğretmenlerin % 25'i "Yeterli" görülmüş, % 33.3'ü hakkında "Kararsız" kalmış ve % 41.7'si ise "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" bulunmuştur ($X=2.7$). Sınıflarda alternatif çözüm yollarının bulunmasında "Tamamen Yetersiz = %45.8" ve "Yetersiz = %29.2" olduğu bulunmuştur ($X=1.9$). Sonuçların daha önceden tahmin edilmesinde de sınıftaki aktiviteler % 91.7 oranında "Yetersiz" ve "Tamamen Yetersiz" olduğu görülmüştür ($X=1.58$). Problem çözmenin diğer basamaklarının uygulanmadığı bir sınıfta problemin çözümünde en iyi çözüm yolunun seçilip-seçilmediğini tartışmak anlamsızdır. Buna paralel olarak en iyi çözüm yolunun seçilmesinde sınıfın % 87.5 oranında "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" olduğu görülmektedir ($X=1.67$).

Problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin ankete paralel olarak yapılan gözlemlerde; öğretmenlerin en az sınıfta sonuçların tahmin edilmesiyle ilgili olan beceriyi ($X = 1.58$) kazandırdıkları gözlenmiştir. Sınıfta kazandırılan en yüksek becerinin ise, problem

durumunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi becerisi olmuştur ($X = 2.7$). Ankette ise öğretmenler en düşük olarak konuların problem haline dönüştürülmesi ile ilgili olarak kendilerini ($X = 3.77$) yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin kendilerini en iyi buldukları beceri ise problem durumunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi olmuştur ($X = 4.21$). Bu beceri gözlemde de aynı çıkmıştır. Gerçekte (Bknz. Grafik III) anket ve gözlem verileri arasında tam bir paralellik görülmektedir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin en başarılı oldukları beceri problem durumunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi olurken, en başarısız oldukları beceri ise sonuçların tahmin edilmesi olmuştur.

Problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem sonuçları karşılaştırıldığında; ankette öğretmenler kendilerinin “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” olduklarını söylemelerine karşın yapılan gözlemde “Yetersiz” oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta problem çözme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli görmelerine ilişkin anket sonuçları yapılan gözlemde doğrulanmamıştır. Yani öğretmenler söylediklerinden iki derece daha aşağıda bu becerileri kazandırmış ve yetersiz bulunmuştur.

Tablo 6: Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Problem Çözme Becerileri İçin ;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ort.		Standart Sapma	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	X	SS		
1-Konular Problem haline getiriliyor mu ?	--	--	2	8.3	5	20.8	8	33.3	9	37.5	24	100	2	0.98		
2-Problem , değişik şekillerde ifade ediliyor mu?	--	--	--	--	5	20.8	8	33.3	11	45.8	24	100	1.75	0.79		
3-Problem durumu günlük hayatta ilişkilendiriliyor mu?	--	--	6	25	8	33.3	7	29.2	3	12.5	24	100	2.7	0.99		
4-Alternatif çözüm yolları bulunuyor mu ?	--	--	2	8.3	4	16.7	7	29.2	11	45.8	24	100	1.9	0.99		
5-Sonuçlar tahmin ediliyor mu ?	--	--	1	4.2	1	4.2	9	37.5	13	54.2	24	100	1.58	0.78		
6-En iyi çözüm yolu seçiliyor mu ?	--	--	--	--	3	12.5	10	41.7	11	45.8	24	100	1.67	0.70		
7-Problem çözülüyor mu ?	--	--	--	--	3	12.5	12	50	9	37.5	24	100	1.75	0.68		

4.3. Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde karar verme becerilerinin kazandırılıp-kazandırılmadığına ilişkin etkinlikleri yoklamak için 4 soru sorulmuştur. Karar verme becerisinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 7 ve 8’de verilmiştir.

Tablo 7’deki anket verilerine göre; sınıfta karar verme becerilerinin kazandırılması için “Sınıfça hangi amaç için karar vereceğinizi belirliyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin %82.3’ü “Yeterli” veya “Tamamen Yeterli” yanıtını vermişlerdir ($X=3.93$).

Sınıfta karar verme becerisinin geliştirilmesi için alternatiflerin tartışılıp listelenmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin %47.9’u kendilerini yeterli görürken, %26’sı yetersiz, %18.6’sı ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir ($X=3.66$).

Fakat bununla çelişkili olarak, öğretmenlerin %76’sı sonuçların önceden tahmin edilip örneklendirildiğiyle ilgili olarak kendilerini “Tamamen Yeterli” ve “Yeterli” bulmuşlardır ($X=3.88$). Fakat karar verme sürecinde alternatifleri tartışıp listelemeden sonuçların önceden tahmin edilip-örneklendirilmesi olanaksızdır. Dolayısıyla öğretmenlerin karar verme ile ilgili olarak 2 ve 3. soruya verdikleri yanıtlar kendi içinde çelişmektedir.

Yine aynı şekilde öğretmenlerin %87.5’i bireylerin uygun çözümü seçmelerinde “Yeterli” yada “Tamamen Yeterli” olduklarını belirlemişlerdir. Yine bu sonuç da 2. soruda yoklanan alternatiflerin tartışılıp-listelenmesi ile çelişmektedir. Çünkü alternatifler tartışılıp listelenmeden, bireylerin en uygun çözümü seçmelerini sağlamak olanaksızdır.

Öğretmenlerin verdiği anket yanıtlarının gerçekten doğru olup-olmadığının kontrolü için sınıflara girilerek bu etkinlikler gözlenmiştir.

Tablo 7: Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Karar Verme Becerileri İçin;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ort.	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Amaç belirlendi mi?	19	19.8	60	62.5	8	8.3	9	9.4	--	--	96	100	3.93	0.81
2-Alternatifleri tartışıp listeliyor musunuz ?	5	5.2	46	47.9	18	15.6	25	26	4	4.2	95	100	3.66	1.03
3-Sonuçların önceden tahmin edilip, örneklendirilmesini sağlıyor musunuz ?	17	17.7	56	58.3	10	10.4	12	12.5	1	1	96	100	3.79	0.92
4-Bireylere kendi kararlarını vermeleri için en uygun çözümü seçmelerini sağlıyor musunuz ?	22	22.7	53	54.6	10	10.3	12	12.4	--	--	97	100	3.88	0.9

Tablo 8: Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Karar Verme Becerilerinin Kazandırılması İçin;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ort	Std. Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Amaç belirlendi mi ?	--	--	--	--	1	4.2	6	25	17	70.8	24	100	1.33	0.56
2-Alternatifler tartışılıp listeleniyor mu ?	--	--	--	--	--	--	8	33.3	16	66.7	24	100	1.33	0.48
3-Sonuçlar önceden tahmin edilip, örneklendiriliyor mu ?	--	--	--	--	--	--	7	29.2	17	70.8	24	100	1.29	0.46
4-Bireylerin kendi kararlarını vermeleri için en uygun çözümü seçmeleri sağlanıyor mu?	--	--	--	--	1	4.2	10	41.7	13	54.2	24	100	1.5	0.59

Tablo 8’de de görüldüğü gibi; öğretmenlerin karar verme becerisinin kazandırılmasına ilişkin anket yanıtlarıyla, araştırmacının sınıflarda yaptığı gözlem sonuçları arasında daha ilk bakışta büyük bir tezatlık görülmektedir. Sınıfta karar verme becerileriyle ilgili etkinlikleri gerçekleştirmelerinin gözlenmesi amacıyla dersi dinlenen toplam 24 öğretmenin ortalama olarak % 65.6’sının “Tamamen Yetersiz” ve % 32.3’ünün “Yetersiz” oldukları gözlenmiştir.

Ankette öğretmenlerin sınıflarında karar verme becerilerini kazandırması ile ilgili olarak verdikleri yanıtlar hemen hemen aynıdır (Tablo 7). Burada öğretmenler kendilerini en düşük olarak, alternatifleri tartışıp listeleme ile ilgili olan beceride görürlerken, yapılan gözlemde (Tablo 8) sonuçların önceden tahmin edilip-örneklendirilmesi ile ilgili olan beceride en başarısız oldukları görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin ankette amacın belirlenmesi ile ilgili olan maddede en başarılı ($X = 3.93$) olduklarını belirtmelerine karşın, yapılan gözlemde bireylerin kararlarını vermeleri için en uygun çözümü seçmeleri ile ilgili olan becerinin ($X = 1.5$) daha iyi gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

Öğretmenlerin anket ve gözlem verilerinde her ne kadar en düşük ve en yüksek maddeleri ortaya konsada, aritmetik ortalamalar genel olarak kıyaslandığında (Bknz. Grafik IV), anket ve gözlem verileri arasındaki farkı yaklaşık üç puandır. Yani öğretmenlerin karar verme becerilerinin kazandırılmasında yetersiz oldukları gözlenirken, öğretmenler kendilerini yeterli bulmaktadırlar.

Karar verme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem formları arasındaki ters orantının nedeni; öğretmenlerin karar verme ile, ilgili olarak sınıflarında herhangi bir etkinlik yapmadıkları halde yeterli olduklarını söylemelerinden, öğretmenlerin karar verme sürecini bilmediklerinden veya biliyor göründüklerinden veyahut da bu etkinlikleri sınıflarında uyguluyor zannedip gerçekte uygulamadıklarından kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

İlköğretimin iyi vatandaş yetiştirme amacı doğrultusunda; Sosyal Bilgiler Dersinde çok yönlü düşünebilen, değerlendirmeci, şüpheci, analitik sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi için eleştirel düşünmenin öğretilmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu doğrultuda ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili etkinlikleri yoklamak için 6 soru sorulmuştur. Yapılan anket ve gözlemden elde edilen verilerin frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 9 ve 10'da verilmiştir.

Tabloda da görüldüğü gibi; öğretmenlerin % 88.7'si sınıfın konu üzerinde iyi bilgilendikleri konusunda kendilerini "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" bulmaktadırlar. Aritmetik ortalamaya baktığımızda da $X = 4$ Yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu soruya yanıt veren 97 öğretmenden sadece % 4.1'i kendilerini "Yetersiz" olarak nitelemektedirler.

Sınıfta konu üzerinde özgür tartışmalar yapıp-yapılmadığına ilişkin soruya yine öğretmenlerin % 89.7'si "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" ($X=4.12$) yanıtını vermişlerdir.

Yine öğretmenlerin % 84.4'ünün öğrencilerin çok yönlü bakış ile bütünü kavradıklarına ilişkin olarak, kendilerini "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" olarak nitelemektedirler. Bu soruda öğretmenlerin sadece %11.5'inin kendilerini "Yetersiz" buldukları görülmektedir ($X=3.95$).

Sınıftaki fikirlere karşılıklı saygı, işbirliği ve duyarlılık sağlanması konusundaki soruya öğretmenlerin % 89.5'i "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" yanıtını vermişlerdir ($X=4.21$). Öğretmenlerin sadece %6.2 kendilerini "Yetersiz" bulurken, %4.2'si de "Kararsız" olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler verdikleri anket yanıtlarında sınıfta öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilip, günlük yaşama uyarlanması konusunda kendilerini % 86.3 oranında "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" bulmaktadırlar ($X=4.09$). Öğretmenlerin sadece %7.3'ü kendisini "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" bulmaktadır.

Tablo 9: Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Sınıfın konu üzerinde iyi bilgilenmesi sağlanıyor mu?	19	19.6	67	69.1	7	7.2	4	4.1	--	--	97	100	4.04	0.66
2-Sınıfın konu üzerinde özgür tartışmalar yapıyor mu ?	30	30.9	57	58.8	2	2.1	8	8.2	--	--	97	100	4.12	0.81
3-Öğrencilerin çok yönlü bakış ile bütünü kavramaya çalışmalarını sağlıyor musunuz ?	21	21.9	60	62.5	4	4.2	11	11.5	--	--	96	100	3.95	0.85
4- Sınıfıdaki fikirlere karşılıklı saygı, işbirliği ve duyarlılık sağlıyor musunuz ?	37	38.5	49	51	4	4.2	5	5.2	1	1	96	100	4.21	0.83
5- Sınıfın öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilip, günlük yaşama uyarlanmasını sağlıyor musunuz ?	30	31.6	52	54.7	6	6.3	6	6.3	1	1	95	100	4.09	0.85
6- Öğrencilerin neden-sonuç ilişkisini aramalarını sağlıyor musunuz ?	16	16.5	72	74.2	4	4.1	4	4.1	1	1	97	100	4.01	0.68

Öğretmenlerin % 90.7 'si öğrencilerin derste öğrendikleri şey hakkında neden sonuç ilişkisi aramaları konusunda kendilerini “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” olarak nitelendirmektedirler ($X=4.01$).

Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin ortalama olarak % 88.2'sinin sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak kendilerini “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” buldukları ortaya çıkmıştır. Sadece % 7'sinin kendilerini “Yetersiz” veya “Tamamen Yetersiz” buldukları, % 4.7'sinin ise bu etkinlikleri sınıfta yapıp-yapmadıkları konusunda “Kararsız” oldukları bulunmuştur. Bu sonucun doğru olup-olmadığının araştırılması için, aynı süreçler gözlem yapılarak 24 adet 4. Sınıf öğretmenin Sosyale Bilgiler Dersleri dinlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.



Tablo 10: Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
	1- İyi bilgilendirilmeye çalışıldı mı ?	--	--	2	8.3	6	25	16	66.7	--	--	24			100	X	SS
2- Konu üzerinde özgür tartışmalar yapıldı mı ?	--	--	3	12.5	4	16.7	9	37.5	8	33.3	24	100	2.42	0.65
3- Çok yönlü bakış ile bütün kavramaya çalışıldı mı ?	--	--	2	8.3	1	4.2	14	58.3	7	29.2	24	100	1.92	0.83
4- Fikirlere karşılıklı saygı, işbirliği ve dayanışma sağlandı mı ?	2	8.3	4	16.7	12	50	5	20.8	1	4.2	24	100	3.04	0.95
5- Bilgi diğer bilgilerle ilişkilendirilip, günlük hayata uyarlanıyor mu ?	--	--	3	12.5	7	29.2	14	58.3	--	--	24	100	2.54	0.72
6- Neden-sonuç ilişkisi araştırıldı mı ?	--	--	--	--	3	12.5	9	37.5	12	50	24	100	1.63	0.75

Tablo 10'daki verilere göre; Sosyal Bilgiler Derslerinde gözlenen öğretmenlerden %66.7'sinin konu üzerinde iyi bilgilenilmesi hakkında "Yetersiz" oldukları görülmüştür (X=2.42). %25'i hakkında ise "Kararsız" kalınmıştır.

Öğretmenlerin % 70.8'inin konu üzerinde tartışmalar yapıp-yapılmaması hakkında "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" oldukları gözlenmiştir (X=2.08).

Sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin çok yönlü bakış ile bütünü kavramaya çalışıp-çalışmadıkları hakkındaki gözlem sonucunda % 87.5'inin "Tamamen Yetersiz" veya "Yetersiz" (X=1.92) oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin diyalogunda sınıfın % 25'inin "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" oldukları gözlenirken % 50'si hakkında "Kararsız" kalınmış (X=3.04), geriye kalan % 25'inin ise "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" oldukları gözlenmiştir. Yani öğretmen-öğrenci iletişimde sınıfta orta derecede de olsa karşılıklı saygı, işbirliği ve duyarlılık sağlanmış görünmektedir.

Eleştirel düşünmede bilginin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi ve bunun günlük hayata uyarlanması önemlidir. Gözlenen öğretmenlerin % 58.3'ünün bu davranışı kazandırmada "Yetersiz" olduğu, % 29.2'si hakkında "Kararsız" kalındığı ve sadece % 12.5'inin "Yeterli" olduğu gözlenmiştir (X=2.54).

Sınıfta öğrenilenler arasında neden-sonuç aranması konusunda gözlenen öğretmenlerin % 87.5'inin "Yetersiz" yada "Tamamen Yetersiz" oldukları görülmüştür (X=1.63). Hiçbir öğretmen bu aktiviteyi yapmada "Yeterli veya Tamamen Yeterli" bulunmazken, % 12.5'i hakkında "Kararsız" kalınmıştır.

Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin ortalama olarak; sadece % 11.1'inin sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" bulunduğu gözlenmiştir. Buna karşın öğretmenler anket sonuçlarında kendilerini ortalama % 88.2 oranında "Tamamen Yeterli" yada "Yeterli" görmüşlerdir. Ankette öğretmenlerin % 4.7'si bu etkinliklerin sınıfta yapıp-yapılmadığı hakkında kendilerini "Kararsız" bulmalarına karşın, gözlemde ortalama olarak % 22.9'unun bu etkinlikleri yapıp-yapmadıkları hakkında

“Kararsız” kalınmıştır. Ankette öğretmenlerin bu becerilerin sınıfta kazandırılmasıyla ilgili olarak % 7 oranında kendilerini “Tamamen Yetersiz” veya “Yetersiz” bulmalarına karşın, gözlemde ortalama olarak % 66’sı “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” bulunmuştur.

4.5.Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Yaratıcılıkta eş ve zıt anlamları birlikte düşünme vardır. Verileri akıllıca düzenleme, esnek yaklaşımlarla problemi çözme ve ortaya özgün bir ürün koyma, yaratıcılıktır (Özden,1997,s108). İlköğretim 4. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılıp-kazandırılmadığına ilişkin anket ve gözlem verilerinin frekansı, yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 11’deki verilere göre; öğrencilerin standart ve bilinenlerin dışında orjinal, önemli ve yeterli çözümler bulmasını sağlıyor musunuz?, sorusuna öğretmenler çeşitli ağırlıklarda yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin % 57.9’u böyle bir aktiviteyi “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” düzeyde yaptıklarını söylemektedirler. % 19.8’i kendilerini “Yetersiz” veya “Tamamen Yetersiz” görürlerken, % 21.9’u “Kararsız” olduğunu ifade etmektedirler (X=3.46).

Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi için bir nokta üzerinde yoğunlaşmalarını sağlayıp-sağlamadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin % 68.9’u “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Sadece %20.7’si kendilerini “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” görürken, % 10.3’ü kararsızlığını ifade etmişlerdir (X=3.54).

Öğretmenin sınıfta yaratıcılığın oluşması için gerekli olanak ve ortamı oluşturması önemli bir boyuttur. Öğretmenlerin % 65.9’u kendilerinin bu ortamı yaratmada “Tamamen yeterli” veya “Yeterli” olduğunu ifade etmişlerdir. % 27.8’i kendilerini “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” görürken % 6.2’si bu konuda “Kararsız” olduklarını ifade etmişlerdir (X=3.48).

Yaratıcılık belli zamanda oluşur. Bu zaman çok kısa veya çok uzun olabilir. Öğretmenlerin % 59.8’i derslerde bu zamanı vermede kendilerini “Tamamen Yeterli” ya da

Tablo 11: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin ;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
	1-Öğrencilerin standartların ve bilinenlerin dışında orjinal, önemli ve yeterli çözümler bulmasını sağlıyor musunuz ?	11	11.5	45	46.4	21	21.9	15	15.6	4	4.2	96	100	3.46	1.03
2-Öğrencilerin üreticiliklerinin geliştirilmesi için, bir nokta üzerinde yoğunlaşmalarını sağlıyor musunuz ?	7	7.2	60	61.9	10	10.3	18	18.6	2	2.1	97	100	3.54	0.95
3-Sınıfı yaratıcılığın oluşması için gerekli olanaklar ve ortamı oluşturuyor musunuz ?	11	11.3	53	54.6	6	6.2	26	26.8	1	1	97	100	3.48	1.04
4-Yaratıcılığın oluşması için gerekli zamanı veriyor musunuz ?	13	13.4	45	46.4	16	16.5	22	22.7	1	1	97	100	3.48	1.02

“Yeterli” görmektedirler. % 23.7’si kendilerini “Yetersiz” veya “Tamamen Yetersiz” görürken % 16.5’i “Kararsız” olduklarını ifade etmişlerdir ($X=3.48$).

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin becerilerin kazandırılmasında öğretmenler değişik ağırlıklarda yanıt vermişlerdir. Fakat bunların genel ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin % 63.6’sı kendilerini “Tamamen Yeterli” yada “Yeterli” görmekte, % 23’ü “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” olduklarını ifade etmekte ve geriye kalan % 13.4’ü bu becerileri sınıfta kazandırıp-kazandırmadıkları hakkında “Kararsız” kalmışlardır.

Yaratıcı düşünme ile ilgili anket sonuçlarından da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin çoğu bu süreçleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu becerilerin gerçekten öğrenilip-öğrenilmediğini yoklamak için ankete katılan 97 öğretmenin içinden random yöntemi ile belirlenen 24 öğretmenin dersleri izlenmiş ve elde edilen gözlem sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin ;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Öğrencilerin standartların dışında orjinal, önemli ve yeterli çözümler bulması sağlanıyor mu ?	--	--	--	--	1	42	3	12.5	20	83.3	24	100	1.21	0.51
2-Öğrencilerin üreticiliklerinin geliştirilmesi için, bir nokta üzerinde yoğunlaşmaları sağlanıyor mu ?	--	--	--	--	--	--	5	20.8	19	79.2	24	100	1.21	0.49
3-Sınıfta yaratıcılığın oluşması için gerekli olanaklar veriliyor mu ?	--	--	--	--	1	4.2	4	16.7	19	79.2	24	100	1.25	0.53
4-Yaratıcılığın oluşması için gerekli zaman veriliyor mu ?	--	--	1	4.2	2	8.3	10	41.7	11	45.8	24	100	1.71	0.81

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin gözlem verilerine göre; sınıfta öğrencilerin standartların dışında orjinal, önemli ve yeterli çözümler bulup-bulmadıkları gözlenmiş ve % 83.3 oranında “Tamamen Yetersiz” bulunmuşlardır ($X=1.21$). Yani sınıfta hemen hemen hiç, böyle bir etkinlik yapılmamaktadır. Bu öğretmenlerin sadece % 4.2’si hakkında “Kararsız” kalınmış, diğerleri “Yetersiz” bulunmuştur.

Aynı öğretmenler sınıfta öğrencilerin üreticiliklerinin geliştirilmesi için bir nokta üzerinde yoğunlaşmalarının sağlanıp-sağlanmaması üzerinde gözlenmiş % 79.2’sinin “Tamamen Yetersiz” olduğu görülmüştür ($X=1.21$). Geriye kalan % 20.8’i ise “Yetersiz” bulunmuştur.

Öğrencilerin yaratıcılığının oluşması için gerekli olanakların verilip-verilmediği gözlenmiş ve öğretmenlerin % 79.2’si “Tamamen Yetersiz”, % 16.7’si ise “Yetersiz” bulunmuştur ($X=1.25$). Bu öğretmenlerin sadece % 4.2’si hakkında ise “Kararsız” kalınmıştır.

Sınıfta yaratıcılığın oluşması için gerekli zamanın verilmesi konusunda öğretmenlerin ve sınıfın sadece %4.2’si yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin %8.3’ü hakkında kararsız kalınmış, geriye kalan öğretmenlerin %87.5’i ise “Tamamen Yetersiz” veya “Yetersiz” bulunmuştur ($X=1.71$).

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verileri arasındaki farklılık diğer becerilere göre daha uyumlu görünmektedir. Fakat öğretmenler kendilerini genelde kararsız bulmalarına karşın (anket aritmetik ortalama $X=3.49$), gözlemde bu öğretmenlerin genel olarak yetersiz (gözlem aritmetik ortalama $X = 1.35$) oldukları saptanmıştır.

4.6. Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Soru sormak düşünmenin en belirgin göstergesidir. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin etkinlikleri yoklamak için 4 soru sorulmuştur. Bunlardan 3'ü diğer anket soruları şeklinde olup son soru, soru düzeylerine ilişkin 4 alt sorudan oluşmaktadır. Bu son soruda sınıfta sorulan bilişsel bellek, birleştirici, genelleme ve değerlendirme sorularının sıklığı 4 alt soru ile yoklanmıştır. Burada öncelikle, soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapması Tablo 13 ve 14'de verilmiştir.



Tablo 13: Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılması İçin ;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		Tamamen Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1-Sorduğunuz sorular sistematik olarak öğrencileri düşünmeye davet ediyor mu?	23	24.2	67	70.5	3	3.2	2	2.1	--	--	95	100	4.17	0.58
2-Öğrencilerin komu üzerinde etkili sorular sorması için gerekli yaşantı ve aktiviteleri oluşturuyor musunuz ?	16	16.7	49	51	17	17.7	13	13.5	1	1	96	100	3.68	0.94
3-Soru sorulduktan sonra, öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman tanıyor musunuz ?	30	31.3	53	55.2	4	4.2	9	9.4	--	--	96	100	4.08	0.85

Tablo 13'deki anket verilerine göre; öğretmenlere sınıfta sordukları soruların sistematik olarak öğrencilerin düşünmesini sağlayıp-sağlamadığına ilişkin soruya yanıt veren 95 öğretmenden % 94,7'si bu etkinliği "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" düzeyde yaptıklarını ifade etmişlerdir ($X=4.17$). Öğretmenlerin sadece %3.2'si "Kararsız", %2.1'i de "Yetersiz" olduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıfta öğrencilerin konu üzerinde etkili sorular sorması için gerekli aktivitelerin oluşturulup-oluşturulmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin % 68.7'si "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" oldukları yanıtını vermişlerdir. % 13.5'i kendilerini "Yetersiz" görürken, % 17.7'si "Kararsız" olduklarını belirtmişlerdir ($X=3.68$).

Sınıfta öğretmen veya öğrenci tarafından soru sorulduktan sonra öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman tanınıp-tanınmadığına ilişkin öğretmenlere sorulan sorularda bu soruya yanıt veren 96 öğretmenin % 86.5'i "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" yanıtını vermişlerdir ($X=4.08$). % 9.4'ü kendilerinin bu etkinliği yapmada "Yetersiz" olduklarını ifade etmiş, % 4'ü ise "Kararsız" olduklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda, sonuç olarak öğretmenlerin ortalama % 88.3'ü sınıfta soru sorma becerilerinin kazandırılması konusunda kendilerini "Tamamen Yeterli" veya "Yeterli" görmekte, ortalama % 8.4'ü "Kararsız" olduğunu ifade ederken, % 8.6'sı kendisini "Yetersiz" veya "Tamamen Yetersiz" bulmaktadır.

Soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin bu etkinliklerin gerçekten sınıfta yapılıp-yapılmadığını ve yapıyorsa, gerçekte hangi düzeyde yapıldığını belirlemek amacıyla aynı öğretmenlerden 24'ünün Sosyal Bilgiler Dersine girilerek bu süreçler gözlenmiştir.

Sınıfta soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin gözlem verilerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapması Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Gözlem Verilerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması

Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılması İçin ;	Tamamen Yeterli		Yeterli		Kararsızım		Yetersiz		TOPLAM		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1-Öğretmen soruları sistematik olarak öğrencileri düşünmeye davet ediyor mu?	--	--	--	--	10	41.7	8	33.3	6	25	24	100	2.17	0.82
2-Öğrencilerin konu üzerinde etkili sorular sorması için, gerekli yaşantı ve aktiviteleri oluşturuluyor mu ?	--	--	1	4.2	1	4.2	13	54.2	9	37.5	24	100	1.75	0.74
3-Soru sorulduktan sonra, öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman tanınıyor mu ?	1	4.2	1	4.2	13	54.2	9	37.5	--	--	24	100	2.75	0.74

Sınıfta soru sorma becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların ne kadar gerçekçi olduğunun bulunması için Sosyal Bilgiler Derslerine girilerek bu beceriler gözlenmiştir. Tablo 14’de elde edilen gözlem verilerine göre; öğretmenlerin %58.3’ünün “Yetersiz” yada “Tamamen Yetersiz” oldukları gözlenmiştir ($X=2.17$). % 41.7’si hakkında ise “Kararsız” kalınmıştır.

Öğrencilerin konu hakkında etkili sorular sorabilmesi için, gerekli yaşantı ve aktiviteleri sınıfta oluşturması gerekmektedir. Gözlenen öğretmenlerin % 91,7’sinin bu aktivitenin gerçekleştirilmesi konusunda “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” oldukları ($X=1.75$) gözlenmiştir. Sadece 1 öğretmen “Yeterli” görülmüş, 1 öğretmen hakkında “Kararsız” kalınmıştır.

Öğrenci başarısı, sorunun sorulduktan sonra öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman verilmesiyle doğru orantılıdır. Bu konuda öğretmenlerin % 37.5’i “Yetersiz” bulunurken, %54.2’si hakkında “Kararsız” kalınmıştır ($X=2.75$). Yani öğretmenlerin yarıdan çoğu bazen yeterli zaman vermekte, bazen de vermemektedir. % 8.4’ü ise “Tamamen Yeterli” veya “Yeterli” bulunmuştur.

Ortalama olarak öğretmenlerin % 62.5’i soru sorma becerilerinin kazandırılması ilişkin gözlemlerde “Tamamen Yetersiz” yada “Yetersiz” bulunurken, %33.4’ü hakkında “Kararsız” kalınmıştır.

Sınıfta sorulan öğretmen sorularının çok olması ve çeşitli etkinlikleri gerektirmesi gözlem ve anket sonuçları arasındaki farklılığı diğer becerilere göre daha aza indirmiştir. Öğretmenler soru sorma becerisinin kazandırılmasına ilişkin becerilerinde kendilerini büyük bir çoğunlukla “Yeterli” ve “Tamamen yeterli” görmesine karşın, yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla “Yetersiz” yada “Tamamen Yetersiz” olduğu gözlenmiş, bazı davranışların gözlenmesinde ise “Kararsız” kalınmıştır.

4.7. Soru Düzeylerinin Sınıfta Hangi Sıklıkla Sorulduğuna İlişkin Anket Ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması

Gallagher ve Aschner (akt. Clark ve Starr, 1981) soruları hatırlama (bilişsel bellek), bütünleştirici (birleştirici), ayırıştırıcı (genişleme) ve değerlendirme olmak üzere 4 grupta toplamıştır. Soru sormak düşünmenin göstergesidir. Hangi düzeyde ve niçin soru sorduğunu ve bu sorunun öğrenciyi nereye götürdüğünü bilmeyen öğretmenin, öğrencilerine soru sorma becerisini kazandırması beklenemez.

Soru düzeylerinin sınıfta hangi sıklıkla sorulduğuna ilişkin 97 öğretmene anket yapılmış, bunlardan 96'sı ankete yanıt vermiştir. Random yöntemiyle seçilen 24 öğretmenin ise dersine girilerek bu soru düzeylerinin hangi sıklıkla sorulduğu gözlenmiştir. Daha sonra soru düzeylerinin sınıfta hangi sıklıkla sorulduğuna gözlenmiştir. Daha sonra soru düzeylerinin sınıfta hangi sıklıkla sorulduğuna ilişkin anket ve gözlem verileri tablolastırılarak, karşılaştırılmıştır.

Sınıfta sorulan bilişsel bellek sorularının sıklık düzeyine ilişkin anket ve gözlem verilerinin karşılaştırılması Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Sınıfta Sorulan "Bilişsel Bellek" Sorularının Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması

Sıklık	A N K E T		G Ö Z L E M	
	frekans (f)	% (yüzde)	frekans (f)	% (yüzde)
Hiç	1	1	--	--
Az	11	11.5	--	--
Ara sıra	44	45.8	6	25
Sık	33	34.4	13	54.2
Çok sık	7	7.3	5	20.8
TOPLAM	96	100	24	100

Tablo 15'deki anket verilerine göre; öğretmenlerin bilişsel bellek sorularını çeşitli oranlarda kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 41.7'si "Sık" veya "Çok sık" bu soruları sorduklarını ifade etmekte, % 45.8'i "Ara sıra" sorduklarını belirtmektedirler.

Sonra ankete katılan 96 öğretmenin 24'ünün derslerine girilerek bu süreçler gözlenmiştir. Elde edilen gözlem verilerine göre, bu öğretmenlerin % 75'inin "Sık" veya "Çok Sık" bilişsel bellek soruları sordukları gözlenmiştir. Yani öğretmenler sınıfta, zannettiklerinden daha çok hatırlama soruları sormaktadırlar.

Gözlenen öğretmenlerin ancak % 25'inin "Ara sıra" bilişsel bellek sorusu sordukları gözlenirken, aynı öğretmenlerin % 45.8'i ankette "Ara sıra" bu soruları sorduklarını söylemektedirler.

Ankette öğretmenlerin % 12.5'i bilişsel bellek sorularının sınıftaki sıklık düzeyine ilişkin "Az" veya "hiç" yanıtını verirken, gözlenen öğretmenlerden ne "Az", ne de "Hiç" bilişsel bellek sorusu sormayana rastlanmamıştır. Yani her öğretmen dersinde ezber sorusu sormuştur.

Ezber / hatırlama ya da bilişsel bellek soruları soru düzeylerinin ilkidir. Bir üst düzey sorularından birleştirici ya da bütünleştirici soruların ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ne düzeyde sorulduğunun saptanması amacıyla yapılan anket ve gözlem sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Sınıfta Sorulan “Birleştirici Soruların” Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması

Sıklık	A N K E T		G Ö Z L E M	
	Derecesi	frekans (f)	% (yüzde)	frekans (f)	% (yüzde)
Hiç	--	--	11	45.8
Az	10	10.4	12	50
Ara sıra	31	32.3	1	4.2
Sık	49	51	--	--
Çok sık	6	6.3	--	--
TOPLAM	96	100	24	100

Sınıfta sorulan birleştirici soruların sıklık düzeyine ilişkin anket verilerine göre öğretmenlerin % 57.3'ü sınıflarında “Sık” veya “Çok sık “ birleştirici soruları kullandıklarını belirtirken, yapılan gözlem sonucunda bu öğretmenlerin derslerinde hiç birleştirici soru sorduklarına rastlanmamıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin % 13.4'ü bu soruları “Az” kullandıklarını ifade ederken, yapılan gözlem sonucunda, bu öğretmenlerin tam tersine % 95.8'inin bütünleştirici soruları “Hiç” sormadıkları yada “Az” sordukları ortaya çıkmıştır.

Ankette öğretmenlerin % 32.3'ünün “Ara sıra” bu düzey soruları sordukları belirtilirken, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sadece % 4.2'sinin “Ara sıra” birleştirici sorular sordukları gözlenmiştir.

Gözlem sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 95.8) Sosyal Bilgiler Dersinde birleştirici / bütünleştirici soruları ya “Hiç” sormadığı ya da “Az” sorduğu ortaya çıkmıştır.

Üçüncü üst düzey soruları olan genişleme sorularının 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde hangi sıklıkla kullanıldığının belirlenmesi amacıyla yapılan anket ve gözlem sonuçları Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17: Sınıfta Sorulan “Genişleme Sorularının” Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması

Sıklık Derecesi	A N K E T		G Ö Z L E M	
	frekans (f)	% (yüzde)	frekans (f)	% (yüzde)
Hiç	--	--	23	95.8
Az	7	7.3	1	4.2
Ara sıra	28	29.2	--	--
Sık	41	42.7	--	--
Çok sık	20	20.8	--	--
TOPLAM	96	100	24	100

Sınıfta sorulan genişleme sorularının sıklık düzeyine ilişkin anket verilerine göre öğretmenlerden sınıfta genişleme soruları sormayan “Hiç” yok görünmekle birlikte, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin % 95.8’inin sınıfta “Hiç” genişleme sorusu sormadıkları ortaya çıkmıştır. Gözlemlerde geriye kalan % 4.2’lik kısmının ise sınıfta genişleme sorularını “Az” sordukları gözlenmiştir.

Buna paralel olarak; ankette öğretmenlerin % 29.2’sinin genişleme sorularını “Ara sıra” sormasına karşılık, % 63.5’inin “Sık” ya da “Çok sık” sordukları belirtilmiş, fakat buna karşılık yapılan gözlemlerde bu öğretmenlerin söylediklerinin aksine, sınıflarında genişleme sorularını ne “Ara sıra”, ne “Sık”, ne de “Çok sık” kullanmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 18: Sınıfta Sorulan “Değerlendirme Sorularının” Sıklık Düzeyine İlişkin Anket ve Gözlem Verilerinin Karşılaştırılması

Sıklık Derecesi	A N K E T		G Ö Z L E M	
	frekans (f)	% (yüzde)	frekans (f)	% (yüzde)
Hiç	--	--	24	100
Az	4	4.2	--	--
Ara sıra	15	15.6	--	--
Sık	40	41.7	--	--
Çok sık	37	38.5	--	--
TOPLAM	96	100	24	100

Soru düzeylerinin en üstünde yer alan değerlendirme sorularının sınıfta hangi sıklıkla sorulduğuna ilişkin anket verilerine göre, öğretmenlerden sınıfta değerlendirme sorusu sormayan “Hiç” yok görünmekle birlikte, yapılan gözlemde gözleme katılan öğretmenlerin % 100’ünün sınıfta “hiç” değerlendirme sorusu sormadıkları ortaya çıkmıştır. Zaten sınıfında birleştirici ve genelleme sorusu sormayan bir öğretmenin, değerlendirme sorusu sorup öğrencilerden büyük bir katılımı doğru yanıt alması beklenemez.

Öğretmenlerin % 80.2’si ankette “Sık” veya “Çok sık”, % 16.6’sı ise “Ara sıra” değerlendirme sorularını sorduklarını bildirmelerine karşın, yapılan gözlemde öğretmenlerin bunun tam tersi bir sonuçla, sınıflarında “Hiç” değerlendirme soruları sormadıkları ortaya çıkmıştır.

Soru düzeylerine ilişkin anket ve gözlem verilerinden çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin sordukları soruların hangi düzey sorusu olduğunu bilmedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta her düzey soruyu ara sıra, sık ve çok sık olarak sorduklarını belirtmelerine karşılık yapılan gözlemde öğretmenlerin sadece hatırlama düzeyindeki soruları sıkça sordukları ortaya çıkmıştır.

4 . 8 . Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Ve Gözlem Bulgularının Karşılaştırılması

Buraya kadar bulunan, anket ve gözleme ilişkin tablo sonuçlarının daha net olarak göz önüne konulması için Tablo 19’da problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin ortalama frekans, toplam aritmetik ortalama ve standart sapma düzeyleri verilmiştir. Böylece bu becerilerin sınıfta kazandırılması hakkında öğretmenlerin kendilerini hangi düzeyde ne kadar iyi gördükleri (anket) ve gerçekte hangi becerileri ne düzeyde gerçekleştirmiş olduklarının (gözlem) karşılaştırılması sağlanmış olacaktır.

Yapılan ankette düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak ankete katılan öğretmenlerin ortalamaları, 92 ile 96 arasında değişmektedir. Gözlemde ise 24 öğretmenin tamamı gözlenmiştir. Belirtilen düşünme boyutlarının kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem sonuçlarının toplam aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19:Belirtilen Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Anket Ve Gözlem
Sonuçlarının Toplam Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

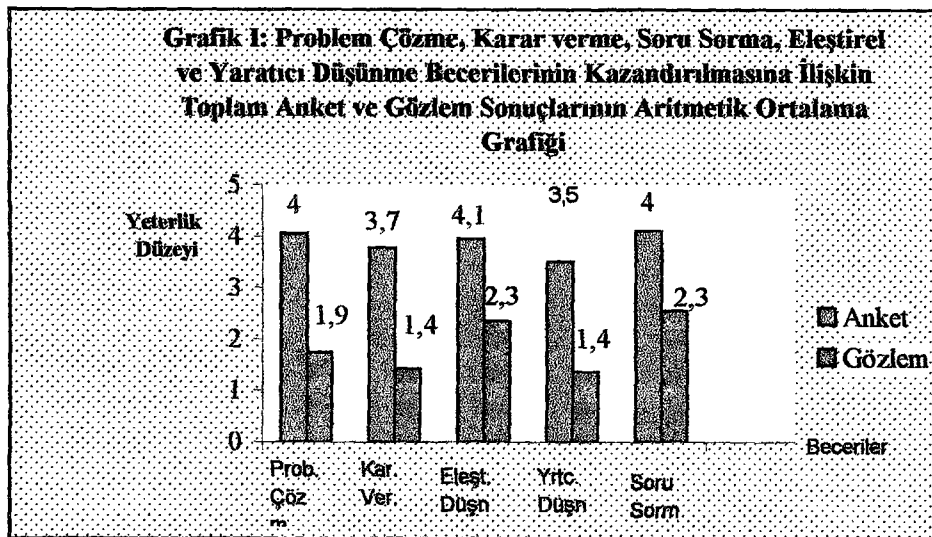
Düşünme Becerileri	A N K E T			G Ö Z L E M		
	N	Top. Arit. Ort. (X)	Standart Sapma (ss)	N	Top. Arit. Ort. (X)	Standart Sapma (ss)
Problem Çözme	92	27.75	3.88	24	13.33	5.07
Karar Verme	94	14.81	2.72	24	5.46	1.38
Eleştirel Düşünme	93	24.43	3.41	24	13.63	3.85
Yaratıcı Düşünme	96	13.95	3.05	24	5.38	2
Soru Sorma	95	11.96	1.73	24	6.67	2.01

Düşünme becerilerine ilişkin anket verilerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda; öğretmenler bu becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında, yaratıcı düşünme becerileri hariç, diğerlerinde kendilerini “Yeterli” bulmaktadırlar. Yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda ise öğretmenler “Kararsız” kalmışlardır.

Anket yanıtlarının geçerlik düzeyini ve sınıflarda bu becerilerin hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemek amacıyla yapılan gözlemlerde; öğretmenlerin karar verme, soru sorma ve yaratıcı düşünme becerilerini sınıflarında uygulamaları hakkında “Yetersiz” oldukları tespit edilmiş, problem çözme ve eleştirel düşünme süreçleri hakkında “Kararsız” kalmıştır.

Belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmen ve öğrencilerin yeterlik düzeyi $X = 1$ (Tamamen Yetersiz) ile $X = 5$ (Tamamen Yeterli) arasında değer almıştır. Bu bölümde öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırma düzeyini ölçmek için yapılan anket ve gözlem sonucunda elde edilen aritmetik ortalamaların problem çözme ile ilgili olarak Tablo 5 ve 6’da, karar verme ile ilgili olarak Tablo 7 ve 8’de, eleştirel düşünme ile ilgili olarak Tablo 9 ve 10’da, yaratıcı düşünme ile ilgili olarak Tablo 11 ve 12’de, soru sorma ile ilgili olarak da Tablo 13 ve 14’de ortalamaları alınarak aşağıdaki grafikler çıkarılmıştır. Buradaki amaç öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda, kendilerinin sınıflarında belirtilen düşünme becerilerini ne kadar kazandırdıkları ile ilgili olan düşüncelerini görmek ve bunun paralelinde, gerçekte bu öğretmenlerin bu becerileri sınıflarında hangi düzeyde kazandırdıkları ile ilgili olan gözlem sonuçlarını ortaya koymaktır.

Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem sonuçlarının ortalama aritmetik ortalama grafiği Grafik 1’de verilmiştir.



İlköğretim okulları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin toplam anket sonuçlarının aritmetik ortalama grafiğine göre; öğretmenlerin sınıflarında “ $X=4 \rightarrow$ Yeterli” düzeyde problem çözme becerilerini uyguladıklarını söylemelerine karşın, yapılan gözlemde “ $X= 1.9 \rightarrow$ Yetersiz” düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır.

Karar verme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin toplam anket sonuçlarının aritmetik ortalamasına baktığımızda, ankette öğretmenlerin sınıflarında “ $X=3.7 \rightarrow$ Yeterli” düzeyde karar verme becerilerini uyguladıklarını söylemelerine karşın, yapılan gözlemde “ $X=1.4 \rightarrow$ Tamamen Yetersiz veya yaklaşık olarak Yetersiz” oldukları belirlenmiştir.

Yapılan anketin eleştirel düşünme ile ilgili olan boyutuna ilişkin toplam anket sonuçlarının aritmetik ortalama grafiğinde de görüldüğü gibi; öğretmenlerin “ $X= 4.1$ ’i \rightarrow Yeterli” düzeyde karar verme becerilerini uyguladıklarını belirtmelerine karşın, yapılan gözlemde “ $X = 2.3 \rightarrow$ Yetersiz” düzeyde oldukları gözlenmiştir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket sonuçlarının aritmetik ortalama grafiğine göre öğretmenlerin kendilerini “ $X=3.5 \rightarrow$ Yeterli veya Kararsız” görmelerine karşın, aynı öğretmenlerin $\frac{1}{4}$ ’üne yapılan gözlemde öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında “ $X=1.4 \rightarrow$ Yetersiz veya Tamamen Yetersiz” oldukları bulunmuştur.

Düşünme becerilerinden, soru sorma becerisi ile ilgili olarak elde edilen anket sonuçlarının aritmetik ortalama grafiğine göre; sınıfta soru sorma becerisinin kazandırılmasına ilişkin olarak öğretmenler, “ $X = 4 \rightarrow$ Yeterli” olduklarını söylemektedirler. Buna karşın sınıflarda Sosyal Bilgiler Derslerinde yapılan gözlemde öğretmenlerin sınıfta soru sorma becerisini kazandırmasına ilişkin olarak “ $X=2.3 \rightarrow$ Yetersiz” oldukları saptanmıştır.

Yapılan ankette öğretmenler en çok eleştirel düşünme becerilerini kazandırdıklarını belirtirlerken (Grafik I, $X = 4.1$, Yeterli), yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin

sınıflarında en çok eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerini (Grafik I, X = 2.3, Yetersiz) kazandırdıkları belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin söyledikleri ile gözlenen arasındaki fark yaklaşık 2 puandır.

Buna paralel olarak, ankette öğretmenler sınıflarında en az yaratıcı düşünme becerilerini kazandırdıklarını söylerlerken (Grafik I, X = 3.5, Kararsızım ve Yeterli arası), yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sınıflarında en az karar verme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırdıkları (Grafik I, X = 1.4, Tamamen Yetersiz) gözlenmiştir.

Anket ve gözlem grafiklerine bakıldığında, ikisinin paralel değerler aldığı gözlenmektedir. Problem çözme ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki fark 2.1, karar verme ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki fark 2.3, eleştirel düşünme ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki fark 1.8, yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki fark 2.1 ve soru sorma becerileri ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki fark 1.7'dir.

Yani sonuç olarak; öğretmenler düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili olarak kendilerini olduklarından 2 basamak daha iyi görmekteler ya da bu becerileri sınıflarında, zannettiklerinden 2 derece daha az gerçekleştirmekteler. Başka bir ifadeyle öğretmenler Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerini gerçekleştirmede “Yeterli” olduklarını zannedip, yetersiz olduklarının farkında değiller. Ya da öğretmenler kasıtlı olarak kendilerini yeterli gösterip, gerçekte düşünme becerilerinin ne olduğu ve öğretilmesi ile ilgili becerilerden yoksunlar.

4 . 9 . Bağımsız Değişkenlerin Belirlenen Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Bağımsız değişkenlerin, belirlenen düşünme boyutlarının kazandırılmasına ilişkin anlamlılık düzeyiyle ilgili olarak yapılan analizler sadece anketten elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Çünkü gözlem için alınan örneklem sayısının ($n = 24$) düşük olması verilerin genellenebilirliğini ve durumun olduğu gibi betimlenmesini güçleştirebilir.

4.9.1. Mezun Olunan Okul Türü ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Mezun olunan okul türünün; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında farklılık yaratıp-yaratmadığını belirlemek için yapılan varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Mezun Olunan Okul Türünün; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme Ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (ss)	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	
Problem	Öğretmen Okulu	15	28.33	4.24	.602	.550
	Yüks. Okul veya Eğt. Ens.	74	27.72	3.83		
Çözme	Fakülte (Lisans)	3	25.67	3.51		
Karar	Öğretmen Okulu	15	14.73	2.69	.153	.858
	Yüks. Okul veya Eğt. Ens.	76	14.79	2.80		
Verme	Fakülte (Lisans)	3	15.66	.58		
Eleştirel	Öğretmen Okulu	14	24.21	4.34	.221	.802
	Yüks. Okul veya eğt. Ens.	76	24.42	3.30		
Düşünme	Fakülte (Lisans)	3	25.67	2.08		
Yaratıcı	Öğretmen Okulu	15	13.6	2.77	.283	.754
	Yüks. Okul veya Eğt. Ens.	78	14.05	3.11		
Düşünme	Fakülte (Lisans)	3	13	3.61		
Soru	Öğretmen Okulu	15	11.73	2.22	1.63	.202
	Yüks. Okul veya Eğt. Ens.	77	12.07	1.56		
Sorma	Fakülte (Lisans)	3	10.33	2.89		

Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemede $p \leq 0.05$ güven aralığı kabul edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun olduğu okul türünün, öğrencilerin düşünme becerilerinin kazandırılması üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 81.4'ünün (Tablo 1) yüksek okul veya eğitim enstitüsü mezunu olmasına karşın, öğretmenler bu süreçlerin sınıflarında hangi düzeyde kazandırıldığına ilişkin değişik ağırlıklarda yanıt vermişler ve anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtların ortalamadan sapması büyük olduğu için, standart sapma değeri de büyümektedir.

Güven aralığı, standart hata ile doğru orantılıdır. Standart hata büyüdükçe, güven aralığı da büyümektedir (Karasar, 1994, s225). Öğretmenlerin normal dağılımdan sapma değeri büyüdüğü için, güven aralığı da büyümüştür. Bunun sonucunda bağımsız değişkenlerin düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenler arasında mezun olunan okul türü, düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4 . 9 . 2 . Cinsiyet ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Cinsiyetin; problem çözüme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında farklılık yaratıp-yaratmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Cinsiyetin; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (ss)	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Problem Çözme Erkek	38	28.03	3.70	3.28	.569
Bayan	54	27.55	4.01		
Karar Verme Erkek	39	14.92	2.60	.117	.733
Bayan	55	14.73	2.83		
Eleştirel Düşünme Erkek	37	24.84	2.98	.875	.352
Bayan	56	24.16	3.68		
Yaratıcı Düşünme Erkek	39	14.56	2.48	2.733	.102
Bayan	57	13.53	3.34		
Soru Sorma Erkek	38	28.03	1.63	3.215	.076
Bayan	57	27.56	1.75		

Tablo 21'deki verilere göre; cinsiyetin problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir. Cinsiyetin, soru sorma ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde de anlamlı fark yaratmamasına karşın, $p \leq .05$ düzeyine; soru sormanın 0.026 farkla, yaratıcı düşünmenin 0.052 farkla diğer becerilere göre daha çok yaklaştıkları görülmektedir. Genel olarak bay ve bayan öğretmenlerin düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin benzer düşüncede oldukları söylenebilir. Fakat yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin verilerde bay ve bayan öğretmenlerin uygulama yanıtları arasında farklılaşma görülmektedir. Fakat bu farklılaşmanın kaynağına bakıldığında yaratıcı düşünme ($X=14.56$) ve soru sorma ($X=29.03$) becerilerini, bayanlardan biraz daha iyi kazandırdıkları yargısına varılabilir.

4.9.3. Mesleki Kıdem ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Mesleki kıdem; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında anlamlı fark yaratıp-yaratmadığını test etmek için yapılan varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablodaki verilere göre mesleki kıdem; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Buna karşın yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında mesleki kıdem açısından anlamlı ($F = 2.66, p \leq .038$) bir fark vardır.

Genel olarak mesleki kıdem sınıfındaki düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak benzer düzeyde etki ettiği görülmektedir. Fakat sınıfta yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin kıdemlerinin etkili olduğu ortaya çıkmış ve kıdem bu süreci kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 22: Mesleki Kıdem; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Farklılık Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	N	Aritmetik Ort. (x)	Standart Sapma (ss)	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	
Problem	1-5	28	.00	1.35	.258	
	6-10	24.75	5.85			
	11-15	26.42	4.62			
Çözme	16-20	34	28.56	3.38		
	21 ve üstü	40	27.75			3.82
Karar	1-5	15	1.41	.886	.476	
	6-10	4	13.25			1.71
	11-15	12	14.42			2.71
Verme	16-20	36	15.39	2.71		
	21 ve üstü	40	14.55			2.85

Eleştirel	1-5	2	26	2.83	.889	.474
	6-10	4	21.5	3.87		
	11-15	12	24.83	2.21		
Düşünme	16-20	35	24.54	3.44		
	21 ve üstü	40	24.43	3.66		
Yaratıcı	1-5	2	13	4.24	2.66	.038
	6-10	4	12.25	2.22		
	11-15	12	12.42	2.27		
Düşünme	16-20	36	15.08	3.20		
	21 ve üstü	42	13.62	2.89		
Soru	1-5	2	12.5	.71	1.5	.210
	6-10	4	10.25	1.5		
	11-15	12	12.08	1.24		
Sorma	16-20	35	12.29	1.58		
	21 ve üstü	42	11.79	1.93		

Tabloya göre farklılığın kaynağını; 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($X=15.08$ en büyük) oluşturduğu görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ise, çalışma vereninin %37.1'ini oluşturmaktadırlar (Bknz. Tablo 3). Bu öğretmenlerin 1978-1983 yılları arasında mezun oldukları hesaplanırsa, bu öğretmenlerin 2 yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu öğrencilerinin ilk mezunları olduğu ortaya çıkar. Çünkü 2547 sayılı YÖK Kanunu ile birlikte 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı kararname ile, iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu olarak, eğitim fakültelerine, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerde ise rektörlüklere bağlanmıştır (Türkoğlu, 1988, s5).

4 . 9 . 4 . Branş ve Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Branşın; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir farklılık yaratıp-yaratmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Branşın; Problem Çözme, Karar Verme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasında Anlamlı Fark Yaratıp-Yaratmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	N	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma(ss)	Frekans (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Problem İlköğrt. S.Öğrt.	91	27.75	3.89	.004	.949
Çözme Lise Branş Öğrt.	1	28	--		
Karar İlköğrt. S. Öğrt.	93	14.8	2.74	.192	.663
Verme Lise Branş Öğrt.	1	16	--		
Eleştirel İlköğrt. S.Öğrt.	92	24.43	3.43	.016	.9
Dşnme Lise Branş Öğrt.	1	24	--		
Yaratıcı İlköğrt. S.Öğrt.	95	13.93	3.06	.455	.501
Dşnme Lise Branş Öğrt.	1	16	--		
Soru İlköğrt. S.Öğrt.	94	11.96	1.73	.001	.981
Sorma Lise Branş Öğrt.	1	12	--		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 99'u ilköğretim sınıf öğretmenidir (Bknz. Tablo 13). 97 Öğretmenden sadece 1 öğretmen lise branş öğretmenidir. Bu da ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, bu becerileri kazandırmada ne kadar başarılı olduğunu belirleyebilmek için bir avantajdır.

Tablo 23'deki verilere göre branşın; problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Yani ilköğretim sınıf öğretmeni öğretmenlerin, belirlenen düşünme becerilerini kazandırmada farklılık oluşturmadığı, hemen hemen hepsinin aynı davranışları sergilediği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin mezun oldukları bölümden düşünme becerileri ile ilgili herhangi bir ders almamalarından kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bulgu karanlığa tutulmuş bir ışıktır. Bulguların beklendik ya da beklenmedik yönde çıkması, onun olduğu gibi sunulması zorunluluğunu değiştirmez. Araştırmacının kendisi için “beklenmedik” olan bir bulgu, bir başkası için “beklenen sonuç” olabilir. Araştırmacının görevi, belli sorulara cevap aramak ya da belli beklentileri sınamaktır (Karasar, 1994, ss247-248).

Bu noktadan hareketle bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular 8 alt başlık altında incelenecek, tartışılacak ve yorumlanacaktır. Bunlar:

- 1-Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma ve Yorum
- 2-Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 3- Karar Verme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 4- Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 5- Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 6- Soru Sorma Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 7-Soru Düzeylerinin Sınıfta Hangi Sıklıkla Sorulduğuna İlişkin Tartışma Ve Yorum
- 8-Bağımsız Değişkenlerin, Belirlenen Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tartışma Ve Yorum

5 . 1 . Kişisel Bilgilere İlişkin Tartışma Ve Yorum

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgiler; mezun olunan okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem ve branştır. Kişisel bilgiler, veri toplama aracımız olan anket ve gözlem formlarının birinci bölümünde 4 soru ile yoklanmıştır.

Gözleme katılan 24 öğretmen, ankete katılan 97 öğretmen içinden random yöntemiyle seçilmiştir. Tablo 10-11-12-13'de yoklanan kişisel bilgilere ilişkin soru yanıtlarına bakıldığında, anket ve gözlem arasındaki doğru orantının örneklemde sağlıklı olmasını sağladığı görülür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu 2 yıllık yüksek okul veya eğitim enstitüsü mezunlarının oluşturduğu görülmektedir (Bknz Tablo 1). Eğitim yüksek okulları 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıllık fakülte olmuştur. Dört yıllık fakülte ilk mezunlarını 1993 yılında verdiğine göre, en kıdemli fakülte mezunu öğretmen, şu anda 6 yıllıktır. Tablo 3'de de görüldüğü gibi 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler sadece % 6.2'dir. Geriye kalan % 93.8'i yüksekokul, eğitim enstitüsü veya öğretmen okulu mezunudur. Fakülte mezunu öğretmenlerin neden az olduğu araştırıldığında, bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun köylerde görev yaptığı ve yeterli sayıda olmadığı ortaya çıkmıştır. Merkezde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 60'ının bayan olması (Bknz Tablo 2), bayanların merkeze daha çabuk alınması ve 20 yılda emekli olabilmelerine karşın, çoğunluğunun geç emekli olmayı tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin % 99'unun ilköğretim sınıf öğretmenliği branşına sahip olması (Tablo 4) kıdemli öğretmenlerin şehre gelebilmeye hak kazanmalarından kaynaklanmaktadır. 1996-1997 Eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmeni olarak göreve başlayan ve değişik alanlardan gelen (örneğin; ziraat, açık öğretim, metalurji vb.) öğretmenlerin henüz köylerde olması ve yeterli, kıdeme sahip olmaması; anket yapılan öğretmenlerin % 99'unun branşlarının aynı (Tablo 4) ve % 93.8'inin 11 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olması araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının ve kıdemlerinin benzer olması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bir bakıma araştırma, kişisel bilgilere ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda, kıdemli ve ilköğretim sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerin düşünme becerileri açısından betimlenmesini gerçekleştirmiştir.

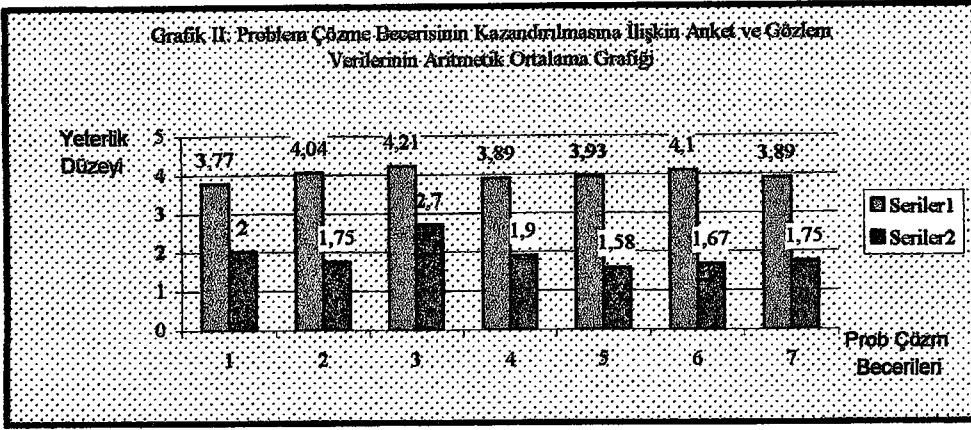
Burada ilköğretim okullarımızda görev yapan sınıf öğretmenliği branşına sahip ve mesleki kıdemi yüksek olan bu öğretmenlerin soru soran, hayattaki problemleri çözebilen, eleştirebilen, karar verebilen ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde yetersiz oldukları (Bknz. Grafik II) genellemesi ortaya çıkmaktadır.

5.2. Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin etkinlikleri yoklamak için sorulan 7 anket sorusuna (Bknz Ek I ve Ek II) öğretmenlerin ortalama olarak $X = 4$ (Tablo 5) yeterli yanıtını vermişlerdir. Fakat buna karşın öğretmenlerin bu süreçleri sınıfta ne kadar kazandırıp-kazandırmadığını yoklamak için yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin $X = 2$ (Tablo 6) yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin düşünme becerilerini sınıfta kazandırmalarına ilişkin olarak, kendilerini yeterli bulmalarına karşın, yapılan gözlemlerde yetersiz bulunmalarının 3 açıklaması olabilir:

- 1-Bu öğretmenler problem çözme becerilerinin ne olduğunu bilmiyorlar ve kendilerini biliyor zannediyorlar.
- 2-Öğretmenler sınıfta problem çözme ile ilgili olarak herhangi bir etkinlik yapmadıkları halde, kendilerini yeterli olarak empoze ediyorlar.
- 3-Öğretmenler problem çözme ile ilgili etkinlikleri sınıflarında uyguluyor zannedip, uygulamadığının farkında değiller.

Bu alternatiflere nereden bakarsanız bakın; öğrencilerin sınıflarında problem çözme becerilerini kazanamamalarının nedeninin öğretmenin niteliğindeki yetersizlikten olduğu ortaya çıkar. Anket yapılan 97 öğretmenin içinden gözlem için random yöntemiyle seçilen 24 öğretmenin her biri, birer defa 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde gözlenmiştir. Gözlem 5 hafta gibi sınırlı bir zamanda yapılmış ve belirtilen düşünme becerileri tüm yönleriyle gözlenememiştir. Daha geniş kapsamlı bir araştırma için her beceriye ait kapsamlı bir gözlem formu geliştirilip, her beceri girilen sınıfta en az 1 hafta gözlenmelidir. Bu ise yapılacak bir doktora tezini gerektirir. Bu çalışmada örneklem geniş tutularak, zaman kontrol edilmeye çalışılmış ve kısa sürede 24 sınıf gözlenmiştir. Böylece mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalama grafiği çıkarılmıştır.



Grafik II' de de görüldüğü gibi, anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark ortalama olarak 1.79'dur. grafiğe bakıldığında öğretmenlerin ankette söyledikleri ile, gözlem sonuçları arasında 2 ve 5. sorular dışında bir paralellik görünmemektedir.

2. Soruda öğretmenler problemin değişik şekillerde ifade edildiğine ilişkin kendilerini yeterli ($X = 4.04$) görürken, yapılan gözlemde ($X = 1.75$) tamamen yetersiz ile yetersiz arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Soruda da öğretmenlerin sonuçların tahmin edilmesini sağlamasıyla ilgili olarak kendilerinin ($X = 3.93$) yeterli olduğunu ifade ederken, yapılan gözlemde ($X = 1.58$) tamamen yetersiz ile yetersiz arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin söyledikleriyle yaptıkları arasındaki farkın, öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmalarını ifade etmeleri ile, bu becerilerin kazandırılmaması arasındaki fark kadar derindir. Ve burada öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılması noktasında, öğretmen niteliğindeki eksiklik açıkça ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi, branşı, cinsiyeti ve mezun olduğu okul türü problem çözme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Bknz. Tablo 20, 21, 22 ve 23). Bu ise öğretmenlerin problem çözme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadığını gösterebilir.

Hayatta karşılaşılabilecek her türlü problem, öğrencilere Sosyal Bilgiler Dersi içeriğinde problem çözme becerilerinin kazandırılması ile çözülebilir. Erden'e göre (1996) problem çözme yönteminin amacı öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir.

M.E.B. (1990,ss5-8) raporlarına göre; okullarımızda genellikle ezberlemeye, aktarmaya, mevcutla yetinmeye, mutlak itaate, gereksiz ayrıntılara, şekle ve soyut bilgilere önem verildiği belirtilmektedir. Raporda öğrencilerin; eleştirme, üretme, araştırma ve problem çözme becerilerinden uzak yetiştikleri saptanmıştır.

Yeşilkayalı (1996) ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi konulu doktora tezinde deney grubunun hem nicelik, hem de kapsam olarak, kontrol grubundan daha yeterli olduğu ve problem çözme becerisi kazanan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (akt. 1997 Eğitim Sempozyumu, ss525-534).

Özden (1997) öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şeyin hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğini öğretmek olduğunu belirtmiştir.

Schon (1983,s21) öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmalarının, onların bilgiye ulaşmada daha dikkatli ve başarılı olmasını sağladığını belirtmiştir. Kaplan (1964) öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmenin öğrencinin karmaşıklıklara bir anlam vermesini ve olaylar üzerine mantık inşa etmesini sağlayacağını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin problem çözme becerisinin sadece sınıfta değil, hayatın içinde bizzat edineceği tecrübelerle geliştirileceğini ortaya koymuştur (akt. Miller ve Riecken, 1990).

Riecken ve Miller (1990) problem çözme ve karar verme becerilerinin 21. Yüzyılda bir yaşam biçimi haline geldiğini, dolayısıyla bu becerilerin öğrencilerin okulda öncelikle kazanması gereken beceriler olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma evreninde yapılan gözlemlerde, öğretmenlere problem çözme becerisinden bahsedildiğinde, onların genelde problem çözme metodunu algıladıkları ve bu metodu

matematik dersinde uyguladıkları yargısı gözlenmektedir. Oysa öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde problem çözme becerilerini öğrenmeleri; onların yaşam boyu yüz yüze gelebileceği problemleri çözebilmeyi, iyi bir vatandaş olabilmelerini ve yaşam başarısının formülünü öğrenmelerini sağlayacaktır. Yukarıda ve problem çözme ile ilgili diğer bölümlerde söz edilen araştırma bulguları doğrultusunda, problem çözme becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersiyle bütünleştirilmesi ve öğrencilerimize kazandırılmasının gereği açıkça ortaya çıkmaktadır.

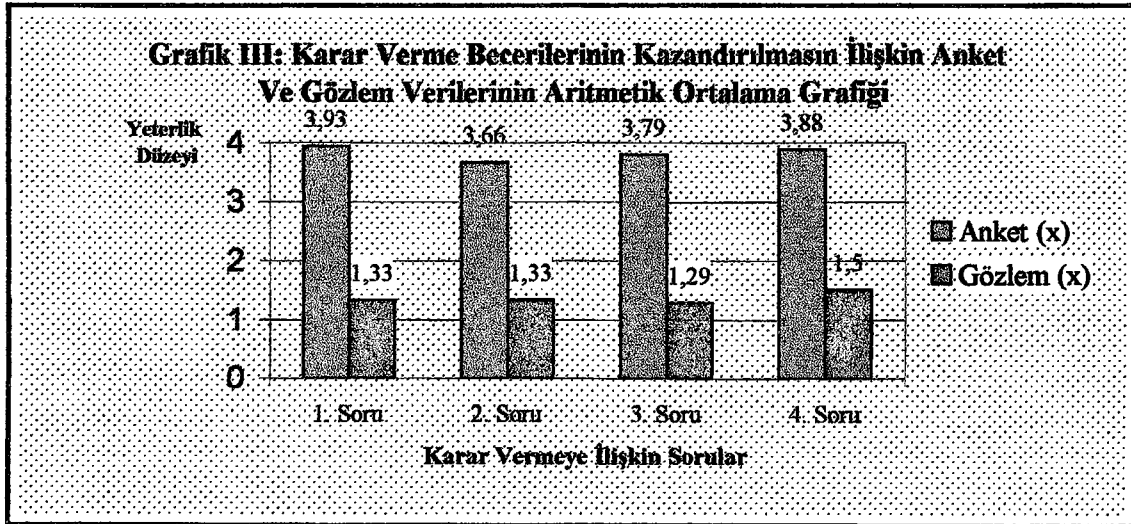
5.3. Karar Verme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum

Araştırmanın bu boyutunda, ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde karar verme becerilerinin kazandırılıp-kazandırılmadığını yoklamak için yapılan ankette ve gözlemde 4 soru sorulmuştur (Bknz Ek I ve Ek II). Anket sonuçları incelendiğinde (Bknz Tablo 7), öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmada kendilerini ($X = 3.82$) kararsız ile yeterli arasında gördükleri sonucuna varılmaktadır.

Bu anket verilerinin doğruluğunun yoklanması amacıyla yapılan gözlemde öğretmenlerin sınıfta karar verme becerilerini öğretmede ($X=1.36$) tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü; öğrencilere karar verme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Bknz. Tablo 20, 21, 22, 23). Bu ise öğretmenlerin karar verme becerilerini yeterli düzeyde bilmemesi ve bu becerileri yeteri kadar kazandıramaması ile açıklanabilir.

Aşağıda karar verme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalama grafiği çıkarılmıştır



Anket ve gözlem aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ortalama olarak 2.45'dir. Yani öğretmenlerin ankette söyledikleri ile gözledikleri arasındaki yeterlik düzeyi farkı yaklaşık 3 puandır. Anket ve gözlem verileri arasındaki farkın paralel olması ancak, ölçme araçlarının ve araştırmacının objektifliğinin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Sınıfta karar verme becerilerinin tamamen yetersiz olmasının gözlenmesine karşın, öğretmenlerin bu süreçlerin yapımında kendilerini yeterli bulmalarının nedeni araştırıldığında; öğretmenlerin karar verme becerilerini yeterli düzeyde bilmediği, bunu ankete yansıtmak istemediği, kendisinin bunu sınıfta yapmadığı halde yapıyor gösterdiği, kendisinin bu süreçleri bildiğini zannedip-bilmediği veya sınıfta, bildiğini uygulamadığının farkında olamadığı ortaya çıkar.

Bütün bu olasılıkların hangisi doğru olursa olsun; öğretmenin düşünmenin alt boyutlarından olan karar verme süreci ve becerileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve doğal olarak bunu sınıfında etkinlik haline getiremediği ortaya çıkmaktadır.

Anketin paralelinde yapılan gözlemlerde 5 hafta içerisinde 24 sınıf gözlenmiştir. Bu sınıfların sadece birer defa gözlenme olanağı bulunmuştur. Bu yüzden belirtilen düşünme boyutları geniş bir şekilde gözlenememiştir. Aslında bu mevcut durumun betimlenmesi için yeterlidir. Çünkü örneklem geniş tutulmuştur (evrenin ¼'ü). Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda her düşünme boyutu bir tez olabilir ve daha uzun zaman gözlenebilir.

Karar verme becerisinin kazandırılması ile ilgili araştırmamızdaki bulgulara paralel olarak dünyada çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların ortak özelliği; karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılması ve onların bu sürece katılmalarıyla öğrencide olumlu davranış, aktif katılım, yoğun etkileşim ve motivasyonun  ğrenci eğitimindeki olumlu etkileridir.

Dillon (1988, akt. Stewart) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıftaki etkinliklerde karar verme sürecine katılmasının öğrencilerin fikir üretmesini ve verimini artırdığını saptamıştır.

Martinek, Mancini ve diğ. İlköğretimde sınıf aktiviteleri ve derste karar verme aktivitelerine katılan öğrencilerin daha olumlu davranışlar gösterdiğini ve daha girişken olduğunu saptamışlardır. Bunun için de, öğrencilerin eğitimin planlanmasındaki ilgili aşamalara katılması gerektiğini vurgulamışlardır. Fakat North ve Brock  ğrencilerin program geliştirme aktivitelerine minimum düzeyde katıldıklarını ortaya çıkarmıştır (akt. Stewart, 1988)

Hannafin'in bulguları (1981)  ğrencilerin ne öğrenmek istediklerine karar vermeleri, öğretmenin önceden belirlenmiş konuları  ğretmelerinden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir eğitimde hem  ğrenci hem de  ğretmen, öğrenme sonuçlarına değer vermektedirler. Böylece  ğrenci kendi ilgi ve isteği ile kapasitesini en yüksek düzeyde kullanmaktadır.

Richter ve Tjosvold da (1980) buna paralel olarak ilköğretim  ğrencilerinin sınıfta karar verme sürecine katılması, onların akademik başarı, ahlak ve motivasyonunun artması gibi olumlu davranışlarını artırırken, arkadaş çevresi, okul ve öğretmene karşı tutumlarını da istenen yönde etkilemektedir. Hammes ve Petersen (1988)  ğrencilere karar verme becerileri öğretilmesi durumunda, arkadaş çevresindeki kötü davranış ve alışkanlıkların çoğalmasının engellendiğini saptamıştır.

Ne var ki okullarımızda Türk eğitim sistemine, eğitim programlarına ve  ğretmen kalitesine paralel olarak, belirtilen karar verme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında

öğretmenlerin tamamen yetersiz oldukları gözlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerimiz yukarıda sayılan tüm olumlu davranış ve aktivitelerden yoksun kalmışlardır.

5.4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin etkinlikleri belirlemek amacıyla yapılan anket ve gözlemlerde 6 soru sorulmuştur (Bknz Ek I ve Ek II). Anket sonuçları incelendiğinde (Tablo 9), öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmada, kendilerini ($X=4.07$) yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini neden hep yeterli olarak nitelendirdikleri tartışıldığında, ortaya şu alternatifler çıkmaktadır.

Birincisi; öğretmenler yapılan anketin fazla bir şey ifade etmediğini ve kendilerinin kontrol edilme olanağının olmadığını düşünmüş olabilirler.

İkincisi; öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini biliyor ve sınıfında uyguluyor olabilir.

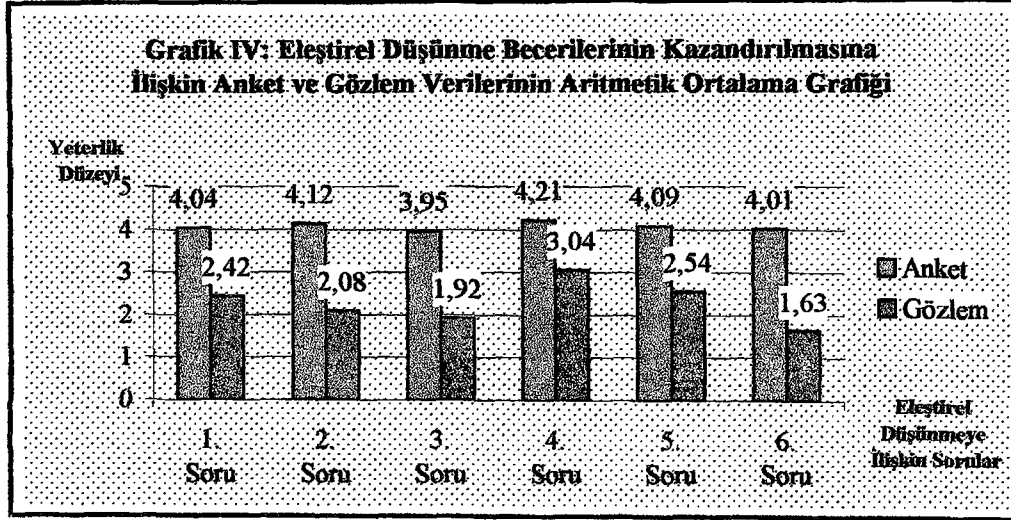
Üçüncüsü; öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini bilmiyor ve sınıfında uygulamadığı halde, kendilerini uyguluyor gibi gösteriyor olabilir.

Dördüncüsü; Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini bilmediklerinin farkında değil ve bu becerileri kazandırdığını söylüyor olabilirler.

Beşincisi; öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini biliyor, fakat uygulayamadığının farkında değil olabilirler.

Bu anket verilerinin doğruluğunun yoklanması amacıyla yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin sınıfta eleştirel düşünme becerilerini öğretmede ($X = 2.27$) yetersiz oldukları gözlenmiştir. Aslında öğretmenler bu becerileri sınıflarında hiç yapmıyor değiller. Örneğin sınıfta eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında, yeterlik düzeyinin aritmetik ortalamasına göre, % 22.7 oranında başarı sağlanmıştır. Gerçekte düşünmenin olmadığı hiçbir etkinlik yoktur. Fakat öğretmenler sınıfta hangi düşünme boyutunu, niçin, hangi sırayla ve nasıl uygulayacağını bilmediği için, sınıfta düşünme becerilerinin öğretilmesi yetersiz olmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalama grafiği aşağıya çıkarılmıştır.



Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtların tekdüze olması, öğretmenler hakkında, yukarıda tartışılan alternatifleri akla getirmektedir.

4 ve 5. Soruda öğretmenler tarafından söylenenle, araştırmacı tarafından gözlenen aktivitelerin farkının minimum olması, sınıfta en çok bu süreçlerin uygulandığının bir göstergesidir.

Öğretmenlerin en çok 4. Sorudaki fikirlere karşı saygı işbirliği ve duyarlılık üzerinde durdukları gözlenmiştir. (Anket ve gözlem farkı $X = 1.17$). Ayrıca öğretmenlerin sınıfta öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilip, günlük yaşama uyarlamasını sağlamaları konusunda (5. Soru) başarılı oldukları görülmüştür (Anket ve gözlem farkı $X = 1.54$).

Ayrıca öğretmenlerin sınıfın konu üzerinde iyi bilgilenmeye çalışmasıyla ilgili olarak da aritmetik ortalamalar arası farkın, diğerlerine göre çok fazla olmadığı (fark $X = 1.62$) görülmüştür. Bu da öğretmenlerin öğrencilere çok bilgi aktarmaya çalışması ve programın ağır olmasının bir göstergesi olarak alınabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin branşı, cinsiyeti, kıdemi ve mezun oldukları okul türü eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Bknz. Tablo 20, 21, 22 ve 23). Bu ise ankete katılan öğretmenlerin bu becerilere yeteri kadar sahip olmadığı ve yeterli, düzeyde öğretemediği ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularının daha net olarak görülebilmesi için eleştirel düşünme ile ilgili belli başlı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Hudgins ve Edelman (1988) yaptıkları araştırmada iki sonuç elde etmişlerdir: *Birincisi*; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini öğrenerek verdiği yanıtın kalitesinin, bu becerileri öğrenmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu. *İkincisi*; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, bireysel problemlerini çözmedeki başarısı, bilgilerinin üst düzeyde kullanması ve becerilerin yüksek düzeyde tecrübeler haline geldiğidir.

Yine Hudgins ve Edelman (1986) ilköğretim 4 ve 5. sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin küçük grup tartışmalarıyla öğretimi adlı araştırmalarında; önceden oluşturulan grup ve öğretmenlerle yapılan ön derslerin devamında yapılan derslerde, öğrencilerin derse katılımının, konuşma süresinin ve orjinal fikir ve cümle üretiminin arttığını belirlemişlerdir. Buna karşın öğretmen konuşmalarının, daha az ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Fogarty ve McTighe (1993) öğretmenlerin etkili düşünebilen, nükteci, işbirliği yapan, risk alan ve dirençli olabilmeleri için derslerde eleştirel düşünmenin gerektirdiği açıklık, doğruluk, bilgileri organize etme, öncelikleri belirleme, karar verme, problem çözme, bilgileri transfer edebilme, iletişim, geçmiş bilgileri etkin kullanabilme ve bilişsel farkındalık süreçlerine sahip olması gerektiğini entelektüel üç küçük hikayecik içinde bilimsel olarak ortaya koymuştur.

Glaser (1941)'de 12. sınıf İngilizce öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ileriye dönük olarak geliştirmek için yaptığı derslerin sonunda üç yargı elde etmiştir. *Birincisi*; öğrencinin yaşantısında olan bir konu yada problem bireyin düşünme eğilimini artırmaktadır. *İkincisi*; eleştirel düşünme öğrencilerin mantıklı düşünme ve araştırma metotlarını öğrenmesini sağlamaktadır. *Üçüncüsü*; öğrencide var olan diğer becerileri de işe koşma ihtiyacı oluşturmaktadır (akt. Shaver. 1991, s347).

Taba (1964) düşünme becerilerinin, sosyal bilimler içerikli olarak eğitim programlarıyla bütünleşmesi için bir proje hazırlamıştır. Bu proje öğrencilerin düşünme becerilerinin tanınması ve geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin Sosyal Bilgiler dersi üzerine inşa edilmesi ve sınıfta çeşitli öğrenci düzeylerinin bulunması ilkeleri üzerine hazırlanmış bir projeydi. İlköğretim öğrencileri için yapılan bu projede öğrencilerin düşünme becerilerini öğrenmesi için üç hedef üzerinde durulmuştur.

a-Programın düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmesi

b-Öğretim metotlarının öğrenme becerileri üzerinde yoğunlaşması

c-Birbiriyle ilintili öğrenmelerin gerçekleşmesi için yeterli zaman tanınması.

Taba'nın 1966'da yaptığı ikinci bir araştırmada; bir deney üç kontrol grubundan elde edilen bulgulara öğretmen ve program geliştiricilerin, öğrencilerin performansını, bilişsel becerilerini ve bilgiyi transfer edebilmelerinin hangi düzeyde olduğu üzerinde yoğunlaşmış; istenen öğretmen ve program modelinin öğrencinin bilgiyi kullanma, genelleme, transfer yapma, hipotez oluşturmaya olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur (akt. Shaver, 1991, ss349-350).

Tüm bu araştırmalar eleştirel düşünme becerilerinin rastlantılara bağlı olarak değil, programlı olarak öğretildiğinde, öğrenci davranışında ne kadar verimli sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Türkiye'de bu becerilerin programlı ve etkili bir öğretimi olmadığından, öğrencilerimizin bu becerilerden ne kadar yoksun yetiştikleri ortaya çıkmaktadır. Düşünme, sınıflarımızdaki tüm aktivitelerde vardır. Fakat öğretmenlerin, öğrencinin hangi düşünme becerisini geliştirmek için, ne öğrettiğini ve nasıl öğreteceğini bilmedikleri bir ortamda, öğrencilerimizin yukarıdaki araştırmalarda ortaya konan öğrenci modelinden ne kadar uzak olacağı açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Avrupa ve Amerika'da 1940 ya da 1960'larda başlanan anlayışla, en kısa zamanda Türkiye'de bu çalışmaların ülke gerçeklerine uygun olarak yapılması gerekmektedir.

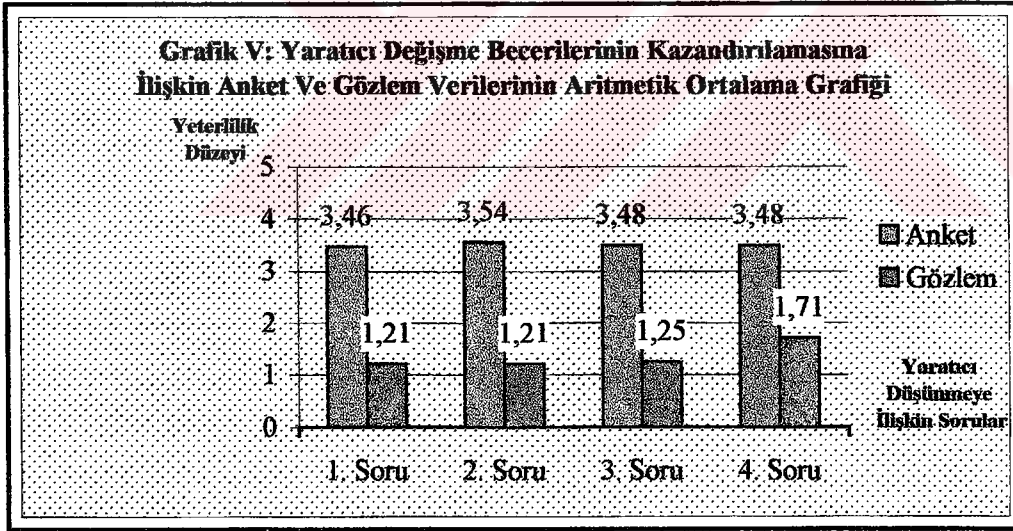
5.5. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum

Çocuk küçük yaşlardan itibaren yaratıcı düşünmeye değer vermeyi, orijinal düşüncelerden zevk almayı, özgün olmayı, risk almayı ve hata yapmaktan korkmamayı

öğrenmelidir. Yaratıcılık bilincinin yerleşmesi ve yaratıcı tutumların kazanılmasının, yaratıcılık eğitiminin % 90'ını oluşturduğu ifade edilmektedir (Davis ve Bull, 1978 akt. Özden, 1997, ss 120-121).

İşte bu araştırmada okulda yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılma sürecine paralel olarak 4 soru sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde (Tablo 11 ve 12); ankette öğretmenler, derslerinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak (ort. $X = 3.49$) kararsız ve yeterli arasında kendilerini değerlendirmişlerdir. Buna karşın yapılan gözlemlerde (Bknz Tablo 12) öğretmenlerin sınıfta yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz oldukları (ort. $X = 1.35$) ortaya çıkmıştır.

Sonuçların daha iyi görülmesi için yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalama grafiği aşağıya çıkarılmıştır.



Grafik V'de de görüldüğü gibi ilk üç soruda anket ve gözlem arasında tam bir paralellik görünmesi ve öğretmenlerin kendilerini olandan yaklaşık 2 puan daha yukarıda göstermeye çalışmasına karşın, 4. soruda bu farkın azalması öğretmenlerin az da olsa yaratıcılığın oluşması için gerekli zamanı tanıdıklarını göstermektedir.

Bunun dışında öğrencilerin orijinal, önemli ve yeterli çözümler bulması, bir noktada yoğunlaşmaya çalışmaları ve yaratıcılığın oluşması için gerekli olanaklardan yararlanmasının sağlanmadığı ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin oluşması için gerekli beceriler, sınıfta etkinliklerle öğretilmezse, doğal olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kazanması da yetersiz kalacaktır.

Öğretmenlerin; çocukların yaptıkları şeyleri doğru yapmaları için ısrarlı olması, onları gerçekçi olmaya zorlaması, onları başkalarıyla karşılaştırması ve çocukların merakını kırması da yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasını engellemektedir. Ayrıca yapılan gözlemde öğretmenlerin bu gibi tavırlar içinde oldukları da, araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı ve mezun oldukları okul türü, yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmamasına karşın (Bknz. Tablo 20, 21 ve 23), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark ($p \leq .038$) oluşturduğu görülmektedir (Tablo 22). Bu kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okulu bitirdikten hemen sonra göreve başladığı varsayıldığında, bu öğretmenlerin eğitim enstitülerinin, eğitim yüksek okuluna çevrilmeden önceki son beş yılına denk gelmektedir. Dolayısıyla eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler yaratıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada yeterlidirler.

Çıkan sonuç; öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini bilmedikleri ve sınıflarında uygulamadıklarıdır. Burada öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesine ilişkin bir eğitim alma ihtiyaçları açıkça ortaya çıkmaktadır. Sonucun yetersiz çıkmasının temelinde bu öğretmenlerin eğitimlerinde böyle bir ders almamış olmaları yatar. Modern eğitimde öğrencinin kendisinde var olan özellikleri tanıyıp, düşünme becerileriyle donanmış bir insan olmasına yönelmiş olması, öğretmen ve öğrenci eğitiminde bu süreçlerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dışsal nedenlerin yanında, öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmamaları gibi içsel nedenler de vardır. Bunun temelinde ise; Türk eğitiminin hala ileriye yeteri kadar görüp, bu becerileri uygulayamaması yatar.

Veri toplama araçlarından anket evrenin tümüne (ilköğretim 4. Sınıf öğretmenlerine) uygulanmıştır. Anketin paralelinde yapılan gözlem ise evrenin $\frac{1}{4}$ 'ü olan 24 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Gözlenen düşünme boyutlarının çok geniş kapsamlı olması, bu

boyutların tüm boyutlarıyla sınıfta gözlenmesini zorlaştırmıştır. Çünkü her sınıf birer defa dinlenmiştir. Bu sınırlılığı kontrol altına almak için ise, örneklem büyük tutulmuştur. Az sınıf uzun zaman gözleneceğine, çok sınıf kısa sürede gözlenmiştir. Yapılan gözlem mevcut genel durumun betimlenmesinde yeterli olmuştur.

Her öğrenci kendi çapında yaratıcılık özelliğine sahiptir. Öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini geliştirmek öncelikle iyi bir program, iyi bir öğrenci ve iyi bir eğitim-öğretim ortamına bağlıdır. Burada öncelikle, öğretmenin sınıfındaki yaratıcı öğrencileri tanıma yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Özden'e göre (1997) yaratıcı öğrencilerin tanınması için bazı kişilik özelliklerinin öğrencilerde gözlenmesi gerekmektedir. Buna göre;

- Kendine güvenen ve risk alan
- Meraklı
- Yüksek enerjili ve maceracı
- Oynamayı seven, şakacı, mizahçı
- İdealist
- Kendi başına olmayı seven
- Artistik ve estetik bilgilere sahip
- Yeniliklere düşkün, acayip-gizemli ve kompleks şeyleri seven
- Düşünerek veya düşünmeden ani davranabilen bireyler yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir.

Getzels, Jakson, Wallach, Kogan ve Torrance (akt. Ülgen, 1995) yaptıkları araştırmalarda ortaya koydukları en somut sonuç, yaratıcılık için en az 120 (S. Binet IQ) zeka yaşının olması gerektiği ve zekanın tek başına yaratıcılık için yeterli olmadığıdır. Yani yaratıcılık arttıkça zeka ile korelasyonu ($r=.23$) düşmektedir.

Mackinnon, Baron ve Roe yaratıcı kabul edilen bilim adamları, sanatçılar ve yazarlar üzerinde yaptıkları araştırma bulgularında (kişilik testleri dahil olmak üzere), bu insanların karar vermede bağımsız olma, bağımsız olma ve kuramlar arası ilişki kurma yeteneğine sahip olduklarını belirlemişlerdir (akt. Klausmiere, 1985).

Halpern (1984) yaratıcı düşünmenin ihtiyaçlarımız doğrultusunda becerilerimizin ve bilgilerimizin yeni bir kombinasyonu olarak ortaya çıktığını söylemektedir. Barron (1969) yaratıcı düşünmenin tez-antitez diyalektiği, yakınsak ve ıraksak düşünme, fikirlerin kaynaşması sonucu oluştuğunu, Perkins (1984) öğrencilerin düşünme potansiyelini en son noktasına kadar zorlaması sonucu yaratıcılığın oluşacağını ve bu fikirlerin somutlaşmadığı sürece de bir değer taşımadığını belirtmiştir (akt. Marzano ve ark.,1988).

Tüm bu araştırmalarda da ortak nokta olarak görünen ve araştırmamızın veri toplama araçlarında yoklanan yaratıcı düşünme becerileri bulgularına bakıldığında, yaratıcı düşünme becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde kullanımının, tamamen yetersiz olduğunun ortaya çıkması, Sosyal Bilgiler gibi hayatın kendisiyle iç içe olan ve yaratıcı aktivitelerin yapılmasına çok uygun olan bir derste bile, öğrencilerimizin yaratıcılıklarının ne derecede köreltiğinin açık bir göstergesidir. Öğretmen Sosyal Bilgiler Dersinde çocukların merakını ve hayal dünyasını kırarak, onları doğru yapmaya zorlayarak ve başkalarıyla karşılaştırarak yaratıcılıklarını öldürmemelidir. Öğretmenler derslerinde konularını hayatla yoğurarak, öğrencilerini yaratıcı düşünme becerileri ile harekete geçirmelidirler.

5.6. Soru Sorma Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Tartışma Ve Yorum

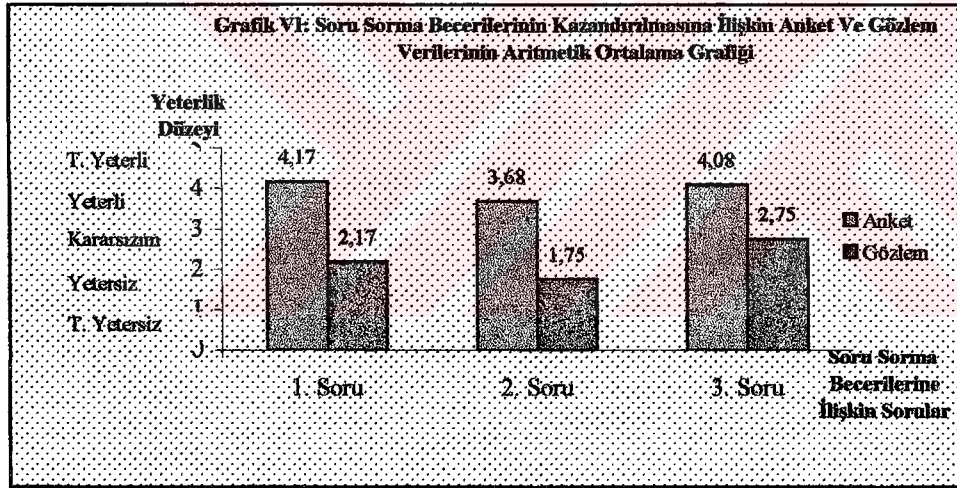
Bir kişinin bilgisini ölçmenin en kısa yolu, onun sorduğu sorulara dikkat etmektir. Etkili ve uygun sorular sormak, sorulan soruların sistematik olarak öğrenciyi düşünmeye davet etmesi, öğrenci merakının oluşması için gerekli yaşantı ve aktivitelerin oluşturulması, öğretmenin hangi düzeydeki soruyu niçin sorduğunu bilmesi ve bunu öğretmesi Sosyal Bilgiler Dersinin etkin vatandaşlar yetiştirme amacına ulaşmak için kaçınılmazdır.

Soru sorma becerilerinin ölçülmesine ilişkin ankette 7 soru sorulmuştur. Bunlardan son 4'ü sınıfta sorulan soruların sıklık düzeyine ilişkindir (Ek I ve Ek II). İlk üç soruya ilişkin olarak verilen anket yanıtlarında öğretmenler, bu becerileri kazandırmada kendilerini $X = 3.98$ (Tablo13) yeterli bulmuşlardır.

Bu etkinliklerin sınıfta ne düzeyde yapıldığını tespit etmek amacıyla, araştırmacı derslere girerek gözlem yapmıştır. Gözlem sonucunda öğretmenlerin sınıflarında bu becerileri kazandırmada $X = 2.22$ (Tablo 14) yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Gözlem sonuçlarında, öğretmenlerin hatırlama/bilişsel bellek düzeyinde soru sormaları hariç, düşünme becerilerini sınıflarda kazandırmadıkları gözlenmiştir. Bunun nedeni ise; düşünme eğitiminin, daha çok güncel bir alan oluşu ve bu öğretmenlerin düşünme eğitiminden geçirilmedikleri olabilir. Öğretmen düşünmenin hangi boyutunu nerede-nasıl kullanacağını ve öğrencilerin bunu nasıl öğreneceklerini bilmemektedir. Var olan bilgiler ise sistemleşmemiş ve tecrübe sonucu olan kısır etkinliklerdir.

Soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin anket ve gözlem verilerinin aritmetik ortalama grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafikteki verilere göre soru sorma becerilerinin yoklanmasına ilişkin ilk iki soru paralellik göstermekle birlikte ($X= 2$ fark), 3. soru arasındaki fark daha azdır ($X= 1.3$). Bu şu demektir; öğretmenler sorulan soruların sistematikliği ve gerekli yaşantıları oluşturma hakkında kendilerinin olduğundan 2 basamak daha yukarıda olduklarını belirtirken, öğrencilere düşünmeleri için gerekli zamanı vermede daha iyi görülmüştür. Öğretmenler soru sorulduktan sonra, düşünme için yeterli zamanı bazen vermekte, bazen vermemektedir ($X = 2.75$).

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, brans, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türü, soru sorma becerilerini sınıfta etkin bir şekilde kullanma ve öğrencilere kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Bknz. Tablo 20, 21, 22 ve 23).

Öğretmenler derslerinin büyük bir çoğunluğunu soru sormak ve öğrenci sorularını değerlendirmekle harcarlar. Araştırmada öğrenmenin ve düşünmenin en büyük göstergesi olan soru sorma becerilerinin, sınıfta uygulanmasında yetersiz kaldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bu kadar sık yaptıkları bir aktiviteyi bile, nasıl yapacağını yeteri kadar bilmemektedir. Tüm bu eksikliklerin ucunda öğretmenlerin yetersizliği ve öğretmen yetiştiren kurumların yetersizliği yatmaktadır.

Yapılan gözlemden 24 sınıfın her biri birer defa gözlenmiştir. Bu süreçlerin sınıfta ne kadar yapıldığı ile ilgili olarak yapılan bu gözlem mevcut durumu betimlemeye yeterli gelmiş, fakat bu süreçlerin daha geniş ve uzun süreli gözlenememesi sonucu her sınıfta tüm özellikler ayrıntılarıyla gözlenememiştir. Gözlemin kısa süreli olmasına rağmen; gözlem aracının iyi olması ve gözlemcinin niteliği elde edilen betimlemelerin mevcut durumu ortaya koymada etkili olduğu söylenebilir. Çünkü gözlem yapılan örneklem büyük tutulmuş, kısa sürede çok sınıf gözlenmiştir.

Stevens derslerin 4/5'inin soru cevap etkinliğiyle anlatıldığını belirtmiştir. Lise öğretmenlerinin ortalama olarak bir günde ortalama 395 soru sorduklarını belirlemişlerdir. Floyd ise ilköğretim öğretmenlerinin ortalama olarak bir günde 348 soru sorduğunu tespit etmiştir. Moyer ise yaptığı çalışmada ilköğretim Fen Bilgisi Derslerinde ortalama 180 soru sorulduğunu, Sosyal Bilgiler Dersini ele alan Schreiber ise 30 dakikalık bir Sosyal Bilgiler Dersinde ortalama 64 soru sorulduğunu belirlemişlerdir (akt. Gall, 1970). Öğretmenlerin sınıflarında bu kadar çok soru sormalarına karşın, yapılan ankette öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmada ve öğretmenlerin sistematik ve etkili soruları sorabilmesi için gerekli yaşantıları oluşturmada $X = 2.2$ (Grafik VII) Yetersiz oldukları saptanmıştır.

Bu ise yukarıdaki araştırma doğrultusunda öğretmenin çok soru sorması değil; etkili, sistematik, bilinçli, birbirleriyle ilgili olan sorular sorması ve soru sorma becerilerini öğrencilere kazandırmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

5.7. Soru Düzeylerinin Sınıfta Hangi Sıklıkla Bulunduğuna İlişkin Anket ve Gözlemin Tartışma Ve Yorumu

Ankette (Ek I) öğretmenlere sınıfta sordukları soruların hangi düzey sorusu olduğu ve hangi sıklıkla sorduklarına ilişkin 4 soru örnekleriyle birlikte sorulmuştur. Gözlemde de (Ek II), bu öğretmenlerin sordukları soruların hangi düzeyde ve hangi sıklıkta olduğu gözlenmiştir.

Sınıfta sorulan soru düzeyleri hatırlama (Bilişsel bellek/ezber), bütünleştirici (birleştirici), ayrıştırıcı (genişletme) ve değerlendirme olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir.

Bilişsel bellek sorularının sıklık düzeyine ilişkin elde edilen anket ve gözlem verilerinde (Tablo 15), öğretmenlerin bu soruları zannettiklerinden daha çok sordukları belirlenmiştir. Ankette öğretmenlerin % 90.2'si bilişsel bellek sorularını ara sıra yada sıkça sorduklarını belirtirken, yapılan gözlemde % 75'inin sık veya çok sık olarak bu soruları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla öğretmenlerin önceden bilindiği gibi ezber sorularını, sınıfta çokça kullandıklarını bir kere daha doğrulamaktayız. Fakat bilgilerin sadece ezber (bilişsel bellek) düzeyinde kalmasının düşünmeyi öğretmeye engel olduğunu göz önünde bulundurursak, üst düzey sorularını sistematik olarak sormayan ve sordurmeyen öğretmenlerin, düşünmenin ilk basamağı olan soru sormayı ve sordurmeyi istenen düzeyde başaramamasının faturasını, öğrencilere ve topluma çıkardığı gerçeği ortaya çıkar.

Buna paralel olarak Hunkins (1985) yaptığı çalışmada Bloom'un 1956'da hazırlamış olduğu "Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması" isimli kitabını kullanarak 732 öğretmenin sorularını analiz etmiştir. Sonuçta öğretmenlerin %87'si bilişsel bellek (bilgi) sorusu, %4 uygulama sorusu sorduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin üst aşamadaki analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde soru sormadıklarını saptamıştır. Bu araştırma sonucu da, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Birleştirici soruların derste hangi sıklıkla sorulduğuna ilişkin elde edilen anket ve gözlem verilerine göre (Tablo 16); öğretmenlerin sınıfta birleştirici soruları ankette

söyledikleri kadar sıklıkla sormadıkları gözlenmiştir. Ankette öğretmenlerin % 83.3'ü "Ara sıra" yada "sık" olarak birleştirici soruları sorduklarını belirtirlerken, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin % 95.8'inin birleştirici soruları az sordukları ya da hiç sormadıkları ortaya çıkmaktadır.

Stevens öğretmenlerin sordukları soruların 2/3'ünün ders kitabı bilgilerinin hatırlanmasına yönelik olduğunu, Haynes tarih öğretmenlerinin sorularının %77'sinin olaylara yönelik, %17'sinin durumsal, %29'unun düşünmeye dayalı olduğunu belirlemiştir. Corey ise soruların %71'inin durumsal, %29'unun düşünmeye dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Floyd, Guzsak, Schreiber ise araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir (akt. Gall, 1970). Tüm bu araştırmalar birleştirici sorular ile ilgili olan yukarıdaki sonuçları desteklemektedir.

İlişkileri, ortak özellikleri, nedenleri açıklamayı hedef alan birleştirici soruların sınıfta kullanılmamasının bu derece yüksek olması öğrencilere düşünme becerilerini öğretememenin bir başka nedenidir. Kafasında bilgi haritası oluşturmayan, olgu-kavram ve ilkeler arasındaki ilişkileri kuramayan, neden-sonuç ilişkisini açıklayıcı sorular soramayan öğrenci veya öğretmenin böyle bir eğitimle; bilgi çağını ve çağdaş eğitimi yakalaması düşünülemez. Çünkü eğitim bilgiden çok, bilgiyi elde etme yolunu öğretmek, yani düşünmeyi öğretmek alanına yönelmiştir. Düşünen insan ise soru sormayı bilir. Ne sorduğunu, hangi düzeyde sorduğunu ve sorduğu sorunun hangi amaca hizmet ettiğini bilir ve öyle sorar.

Genişletme sorularında; genişletme, yaratıcılık ve hayal gücü önemli bir rol oynar. Bu sorularda bilinenlerden başka bir bilgiyi çıkarma, alternatifleri tutarlı bir şekilde ilişkilendirme ve öneri çıkarma önemli bir rol oynar.

Ankete katılan öğretmenlere baktığımızda genişleme sorularını sınıflarında % 61 oranında sık ve çok sık olarak sorduklarını söylemektedir. % 29.2'si ise ara sıra sorduklarını söylemektedir. Bunu kontrol için yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin söylediklerinin aksine, % 95.8'inin genelleme sorularını hiç sormadıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 17).

Gall (1970) 1912 yılından itibaren yapılan araştırma sonuçlarını inceleyerek öğretmen sorularının %60'ının hatırlamaya, %20'sinin düşünmeye, %20'sinin de diğer

sonuçları gerçekleştirmeye yönelik olduğunu saptamıştır. Yaptığımız bu araştırmada ise, yukarıda belirtilen araştırma bulgularının paralelinde öğretmenlerin %95.5'inin (Tablo 15-16) hatırlama düzeyinde soru sorduğu, düşünmeyi gerektiren birleştirici ve genişletme sorularının sadece %4.2 (Tablo 15-16) düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Birleştirici sorular bilgilerin analizini ve bütünleştirilmesini gerektirirken, genişleme soruları derinlemesine bilgi sahibi olmayı ve üreticiliği gerektirir. % 95 oranında (Tablo 15) ezber sorusu sorulan bir sınıfta, birleştirici ve genişleme soruları sormadan öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olanaksız görünmektedir.

Değerlendirme soruları en üst soru düzeyini oluşturmaktadır. Neden, niçin ve nasıl sorularının yanıtı değerlendirme sorularıyla bulunur. Değerlendirme sorularında bir yargıya varılır ve bir sonuç çıkarılır.

Değerlendirme sorularının derste hangi sıklıkla sorulduğuna ilişkin elde edilen anket ve gözlem verilerine göre (Tablo 18); öğretmenlerin derste değerlendirme sorularını ankette belirttikleri gibi sık veya çok sık (%90.2) sormadıkları gözlenmiştir. Ankette bu soruları hiç sormayan öğretmene rastlanılmamakla birlikte, bunun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Yani gözlenen derslerde öğretmenlerden hiç birisi değerlendirme sorusu sormamıştır.

Değerlendirme soruları genelde öğrencilerin üreticiliğini gerektirir. Öğretmenin sorusuna etkili bir yanıt alabilmesi için, öğrencilerine yeterli zaman vermelidir. Holt (1997) zaman darlığı, verilen dersin içeriği ve yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı çocuklara yeterli süre verilmediğini vurgulamıştır. Sonuçların yanıtlanmalarında hangi düzey soru olduğuna bakılmadan 10-15 saniye süre verip sonra yanıt veremeyen öğrencilere, ceza amacıyla yeni sorular sorulduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda da öğretmenlerin derslerinde değerlendirme sorularını hiç sormamaları beklenen doğal bir sonuçtur. Çünkü birleştirici ve genişletme soruları sorulmayan bir sınıfta, öğrencilerden değerlendirme sorularına uygun yanıtlar alınması olanaklı değildir.

Tüm bu sonuçlar; öğretmenlerin soru düzeylerini bilmemeleriyle açıklanabilir. Öğretmen sorularının sistematik olamaması, öğrenciyi düşünmeye, üretmeye, ilişki kurmaya hayal kurmaya, analiz yapmaya, genişletmeye, karşılaştırmaya ve yargı çıkarmaya

yönelmemesi öğrenciyi aktif düşünmekten alıkoymaktadır. Bunun için de öğretmenlerin soru sorma becerilerini öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ezbere dayanan sorular ve ezbere yönelik bir eğitim öğrencilerin düşünme becerilerini kazanmasını engeller.

Gözlemin sınırlı zamanda yapılması ve her düşünme becerisinin geniş ve derinlemesine gözlenememesi sonuçların ayrıntılanmasında sınırlılık getirmektedir. Araştırmada her sınıf birer defa gözlenmiştir. Birkaç sınıfı uzun süre gözlemek yerine, 24 sınıfı (evrenin 1/4'ü) birer defa gözleyerek kısa sürede (5 hafta) genel bir betimlenme yapma yoluna gidilmiştir.

5.8. Bağımsız Değişkenlerin Belirlenen Düşünme Boyutlarının Kazandırılmasındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tartışma Ve Yorum

Araştırmamızın bağımlı değişkenlerini, belirlenen düşünme boyutlarından; problem çözme, soru sorma, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenleri ise; cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem ve branş oluşturmaktadır. Değişkenler arası anlamlı bir farklılık olup-olmadığını belirlemede $p \leq .05$ güven aralığı kabul edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin, belirlenen bağımlı değişkenlerde fark yaratıp-yaratmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizinde (Tablo 20-21-22-23) farkların anlamlılık düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bağımlı değişkenlerle ilgili 25, bağımsız değişkenlerle ilgili olarak ise 4 soru sorulmuştur.

Mezun olunan okul türünün, belirlenen düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki anlamlılık düzeyine bakıldığında (Tablo 20) anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 81.4'ünün yüksek okul veya eğitim enstitüsü, % 15.5'inin ise öğretmen okulu mezunu olması (Tablo 1), düşük eğitim seviyesine sahip olan öğretmenlerin öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmadığını bir göstergesi olarak ortaya çıkar. Öğretmenlerin % 96.9'unun iki yıllık yüksek okul, eğitim enstitüsü veya öğretmen okulu mezunu olması düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmamasında önemli bir faktör olarak görünmektedir. Lise veya 2 yıllık yüksek okul düzeyinde mezun

olan öğretmenlerden, sınıflarında bu düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturması zaten beklenen bir sonuç değildir.

Burada ortaya çıkan sonuç; mezun olunan okul türünün, düşünme becerilerinin öğretimini etkilemediğidir. Öğretmenlerin çoğunluğunun 2 yıllık yüksek okul mezunu (Tablo 1) olmasından çok, ister öğretmen okulu, ister yüksek okul, ister eğitim enstitüsü veya isterse fakülte mezunu olsun; şu ana kadar yetişen öğretmenlerden hiçbirinin düşünme eğitimi ile ilgili dersler almadığı ve bunları sınıflarında uygulamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Burada mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursu almaları, eğitim fakültelerine düşünme eğitimi dersi konulması ve programların bu doğrultuda yeniden şekillenmesi zorunluluğu gündeme gelmektedir.

Acaba *cinsiyetin*, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmada etkisi var mıdır?, sorusunun yanıtını bulmak için yapılan araştırma bulgularında (Tablo 21), cinsiyetin belirlenen düşünme süreçleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak cinsiyetin, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında $p \leq .05$ anlamlılık düzeyine çok yaklaştıkları görülmektedir. Soru sormanın .026 farkla, yaratıcı düşünmenin .052 farkla diğer becerilere göre daha çok cinsiyet farklılığından etkilendiği görülmüştür ($p \leq .076$). Tablo 21'e göre erkeklerin soru sorma becerilerini kazandırmada bayanlara göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Aynı şekilde yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında anlamlı bir fark çıkmamasına ($p \leq .102$) erkeklerin daha yeterli olduğu ($X=14.56$) söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin sadece % 6.2'si 1-10 yıl arası *mesleki kıdeme* sahiplerdir. Geriye kalan öğretmenler ise (%93.8) 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir (Tablo 3). Görülüyor ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeteri kadar mesleki kıdeme sahiplerdir. Buna karşın bu öğretmenlerin sadece 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanları, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir fark ($p \leq .038$) oluşturmuşlardır. Bu ise ankete katılan öğretmenlerin %37.1'ini oluşturmaktadır (Tablo 3). Geriye kalan öğretmenlerin (%62.9) büyük bir çoğunluğu 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olmalarına karşın düşünme becerilerini kazandırmada anlamlılık oluşturamamışlardır.

16-20 Yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okulu bitirdiğinde direk göreve başladığı varsayıldığında, 1978-1983 yılları arasında mezun olan öğretmenler olduğu görülür. Bu yıllar arası ise 2 yıllık eğitim enstitüleri mezunu olabilecekleri ortaya çıkar. Dolayısıyla burada eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada, diğer öğretmenlere göre daha yeterli oldukları sonucuna varılabilir.

İlköğretim okullarına değişik *branşlardan* öğretmenlerin, sınıf öğretmeni olarak atanması göz önüne alınarak, branşın düşünme becerilerini kazandırmada bir etkisi olup-olmadığını belirlemek için yapılan araştırmada 97 öğretmenden sadece 1 tanesinin lise branş öğretmeni olduğu saptanmıştır. Geriye kalan 96 öğretmenin ilköğretim sınıf öğretmenliği branşına sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerilerini kazandırmada ne derece başarılı olduğunun belirlenmesi için iyi bir avantajdır.

Ankete katılan 97 öğretmenden sadece 1 tanesinin lise branş öğretmeni olduğu için (Tablo 4) çıkan sonuç, yorum için yeterli değildir. Bir kişilik lise branş öğretmeninden alınan sonuçla, 96 kişilik ilköğretim sınıf öğretmenliği branşına sahip öğretmenlerden alınan sonucun karşılaştırılması mümkün değildir. Bu yüzden elde edilen veriler ilköğretim sınıf öğretmenliği branşı için genellenmiştir. Ancak yapılacak başka bir araştırmada, öğretmenlerin branşlarının homojenliği sağlanarak bu konuda sağlıklı yargıya varılabilir.

Elde edilen bulgularda (Tablo 23) branşın belirlenen düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülür. Zaten beklenen sonuçta budur. Çünkü öğretmenlerin branşları hemen hemen aynı, mesleki kıdemleri yüksek ve eğitim yüksekokulu veya öğretmen okulu mezunlardır. Dolayısıyla düşünme eğitimi almamış olan öğretmenlerin boyutları sistematik olarak öğrencilere öğretmesi de beklenemez.

Sonuçta öğretmenlerin düşünme becerilerini sınıflarında istenen düzeyde kazandıramamasının nedeni olarak, öğretmenlerin yetersizliği ve öğretmen yetiştiren kurumların gelişmeleri takip ederek okullara uygulayamama yetersizliği ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders programının uygulanmasında problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme sınıflardaki uygulanma düzeyi ile ilgili etkinliklerin hangi düzeyde uygulandığını ortaya koymak için yapılan bu araştırmada, elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuç ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

6.1.SONUÇLAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1-Düşünme becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde uygulanma düzeyinin betimlenmesi için öğretmenlere yapılan ankette, öğretmenler bu süreçlerin kazandırılmasında kendilerini ortalama olarak “Yeterli” bulmalarına karşın, verilen bu yanıtları kontrol etmek için yapılan gözlemde öğretmenlerin ortalama olarak “Yetersiz” oldukları ortaya çıkmıştır.

2- Öğretmenler yapılan ankette kendilerini en yüksek eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında (X=4.1) yeterli bulurlarken, en düşük yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında (X=3.5) yeterli bulmuşlardır. Yapılan gözlemde ise öğretmenler en yüksek eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında (X=2.3) yeterli bulunurken, en düşük yaratıcı düşünme ve karar verme (X=1.4) becerilerinin kazandırılmasında yeterli bulunmuşlardır.

3- Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre mezun olunan okul türünün, cinsiyetin ve branşın, belirlenen düşünme becerilerinin kazandırılmasında anlamlı bir fark

oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın mesleki kıdemin, yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark ($p<.038$) oluşturduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

4- Problem çözme becerisinin kazandırılmasına ilişkin anket verilerinde öğretmenler kendilerini “Yeterli” bulurlarken, yapılan gözlemde “Yetersiz” oldukları gözlenmiştir. Karar verme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin ankette öğretmenler kendilerini “Yeterli” görürlerken, yapılan ankette “Tamamen Yetersiz” oldukları gözlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yapılan ankette öğretmenler kendilerini “Yeterli” bulurlarken, yapılan gözlemde “Yetersiz” oldukları belirlenmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yapılan ankette öğretmenler “Kararsız” olduklarını ifade ederken, bu becerilerin sınıfta gözlenmesi sonucunda öğretmenlerin “Tamamen Yetersiz” oldukları ortaya çıkmıştır. Soru sorma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yapılan ankette öğretmenler kendilerini “Yeterli” bulurlarken, yapılan gözlemde “Yetersiz” oldukları gözlenmiştir.

Burada öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırmada söylediklerinden 2 basamak daha aşağıda oldukları saptanmıştır. Bunun temelinde ise, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada yeterli, bilgi ve beceriye sahip olmamaları yatar.

5- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında bilişsel bellek sorularını “sık veya çok sık” kullandıkları, birleştirici soruları “az” sordukları, genişleme ve değerlendirme sorularını “hiç” sormadıkları gözlenmiştir.

Burada öğretmenlerin sınıflarında genelde ezber sorusu sordukları üst düzey sorularını az sordukları ya da hiç sormadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin, düşünme becerilerinden olan soru sorma becerisini yeteri kadar bilmediği ve istenen düzeyde kullanamadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

6.2.1.1. Kısa Vadeli Öneriler

1- Düşünme eğitimi konusunda yetişmiş öğretim elemanları tarafından, mevcut eğitim-öğretim süreci içindeki tüm öğretmenlere branş, mesleki kıdem, mezuniyet veya cinsiyet ayrımı yapılmadan en kısa zamanda “Düşünme Eğitimi Dersleri”, hizmet içi eğitim yoluyla verilmelidir. Böylece öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri bir konuda, ne kadar yetersiz olduklarının anlaşılması da sağlanmış olacaktır.

2- Düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesinin, öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak için bu konuda yetişmiş öğretmenler ve öğretim elemanları tarafından pilot çalışma yapılmalıdır. Böylece derslerin bilgi aktarımı olarak değil, öğrencinin bilgiyi elde etmesine, bilimsel ve sistematik düşünmeyi kazanmasına ait örnek bir çalışma ortaya konulmuş olacaktır.

3- Araştırmada öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin öğretmenlere kazandırılması için en etkili ve ucuz yol olan basın-yayın, etkin olarak kullanılmalıdır. Televizyon, video veya radyoda bu becerilerin örneklerle anlatılması ve kitapçık halinde öğretmenlere ulaştırılması gerekmektedir. Katılımın üst düzeyde olması için il milli eğitim müdürlüklerince yürütülecek olan, bir kontrol mekanizması kurulmalıdır.

6.2.1.2. Uzun Vadeli Öneriler

4-Eğitimin dünyadaki gelişmeleri dikkate alınarak; öğretmen yetiştiren tüm eğitim fakültelerinde “Düşünme Eğitimi Dersleri” bölümlerin eğitim-öğretim programlarıyla

kaynaştırılmalı ve bu dersler öğretmen olacak tüm adaylara okutulmalıdır. Böylece toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu eleştirebilen, üreten, sorgulayan, araştıran, hayatta karşılaşacağı problemleri çözmesini bilen ve doğru kararlar verebilen etkin vatandaşların yetişmesi mümkün olabilecektir.

5- Gelişmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinde düşünme süreçlerinin tüm derslerde aktif olarak kullanılmasına rağmen, ülkemizde bu eğitimi verebilecek öğretim elemanı sayısı bile birkaçı geçmemektedir. Bu yüzden ülkemizde düşünme eğitimi konusunda ders verebilecek ve araştırma yapabilecek uzman kişiler yetiştirilmelidir.

6- Düşünme eğitiminin programa temel alındığı gelişmiş ülkelerdeki eğitim-öğretim süreçleri incelenmelidir. Bu süreçlerin Türkiye’de uygulanması için öncelikle, düşünme boyutlarının program geliştirmeye temel alınması gerekmektedir. Böylece Sosyal Bilgiler programının konu merkezli değil, birey ve problem merkezli olarak geliştirilmesi sağlanabilir.

7- Öğretmenlerin ve öğrencilerin soru sorma becerilerine istenen düzeyde sahip olması ve sınıfta genelde bilişsel bellek soruları dışında üst düzey sorular sorabilmesi için öğretmenlerin soru sorma becerilerini kazanması gerekmektedir. Böylece öğretmen hangi soruyu, hangi öğrenme basamağında, nasıl ve niçin soracağını bilir, sorular arası sistematik bağı kurar ve öğrencilerin kafasında öğrenme haritası oluşturabilir. Öğretmenlerin bu becerileri kazanması için üniversite-millî eğitim işbirliği kurularak hazırlanan materyal ve programlar hizmet içi eğitim ile öğretmenlere verilebilir.

8- Düşünme eğitimi ile ilgili kitap, makale ve araştırmalar Türkiye’de çok sınırlı sayıdadır. Bu nedenle yurt dışında bu alanda yazılmış kitap, makale ve araştırmaların Türkçe’ye çevrilmesi ve Türkiye’de bu konu ile ilgili yayınların bu alanda yetişmiş elemanlarca yapılması gerekmektedir.

6.2.2. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

9- Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada belirlenen beş düşünme becerisinin betimlenmesine çalışılmıştır. Gerçekte düşünme boyutları çok geniştir. Bu yüzden bundan sonraki yapılacak araştırmalarda her boyut için ayrı ayrı araştırma yapılmalıdır. Böylece bu konudaki araştırmalar derinleşerek daha geniş veriler elde edilecektir.

10- Bu boyutlar ile ilgili yapılacak diğer betimsel araştırmalarda gözlem süresi daha uzun tutulmalı, birden çok gözlemci, teyp ve kamera kullanılmalıdır.

11- Düşünme boyutlarının sınıflardaki uygulanabilirlik düzeyine ve başarıya etkisini ortaya koymak amacıyla deneysel çalışmalara öncelikle önem verilmelidir. Böylece düşünme becerilerinin eğitim-öğretim etkinlikleriyle birlikte uygulanması için ilk adım atılmış olacaktır.

12- Bu araştırma evrenindeki öğretmenlerin %99'unun branşı ilköğretim sınıf öğretmenliği olduğundan, diğer branş öğretmenlerinde bu becerilerin kazandırılma düzeyi betimlenememiştir. Bundan sonraki yapılacak araştırmada branşların homojenliğini sağlamak için, branş öğretmeni ve branş öğretmeni olup ta ilköğretim sınıf öğretmenliği yapanlar üzerinde de araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Addington, J.E.,(1997).% 100 düşünce gücü.Akaşa Yayınevi, İstanbul
- Areglado, R.J.,(1996).Learning for life:creating class for self-directed learning. Thousand Oaks, Ca.:Corwin Press
- Barth, J.L.;Demirtaş,a.,(1996).İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi. YÖK, Ankara
- Barth, J.L.,(1983).Elementary and junior high-middle school social studies curriculum, activities and materials. University Press of America
- Barth, J.L.; Demirtaş, A.,(1997).İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi: kaynak üniteler. YÖK, Ankara
- Beyazıtöğlü, E.N. (1991).İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında öngörülen kavramların kazandırılma düzeyi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Beyer, B.K.(1987).Practical strategies for the teaching of thinking. Allyn and Bacon, Boston
- Brubacher, J.W.; Charles, W.; Timothy, G.(1994).Becoming a reflective educator: how to build a culture of inquiry in the schools. Thousand Oaks CA: Corwin Press
- Büyükkaragöz, S.,(1997).Program geliştirme: kaynak metinler. Kuzucular Ofset, Konya
- Candan, R. (1990). İlkokul 5. sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Clandinin, D.J.; Davies, A.; Hogon, P.; Kennard, B., (1993). Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education. Teacher College Press, New York
- Clark, H.L. ve Starr, I.S. (1981). Secondary and middle school teaching methods. Macmillan Publishing Co. (Forth Edition), New York
- Costa, A.L., (1991). Developing minds: a source book for teaching thinking. Alexandria VA: ASCD
- Çilenti, K. (1991). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Court, D., (1991). "Teaching critical thinking: what do we know ?". The Social Studies, May/June 1991
- Decaroli, J. (1973). Critical thinking. Social Education, No:37, ss67-69
- Doğanay, A.; Kara, Z., (1995). Düşünmenin boyutları: program ve öğretim için bir model (Çev.) Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(11), s:30
- Doğanay, A., (1996). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli (Çev.). Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), s52
- Doğanay, A., (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı" (Çev.) Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(15), s34
- Eğitim Sempozyumu , (1997). Nasıl bir eğitim sistemi: güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler. Bilsa Bilgisayar Yayınları 1 (10-12 Nisan 1997, D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı), İzmir
- Elias, M.J.; Tobias, S.E., (1996). Social problem solving: interventions in the schools. Guilford Press, New York

- Ennis, R.H.,(1985). Goals for a critical thinking curriculum. In A. Costa (Ed.).Developing minds: a source book for teaching thinking. Alexandria, VA:ASCD.
- Ercan, A.R.,(1996).Çocuklar nasıl öğrenir. Alkım Yayınevi, Ankara
- Erden, M.,(1996).Sosyal bilgiler öğretimi. Alkım Yayınevi, Ankara
- Eulie, J.,(1988). Teaching understanding and developing critical thinking . The Social Studies, November/December, ss264-265
- Fair, J.; Kachaturoff, G.,(1988).Teaching thinking: another try!. The Social Studies, March/ April, pp64-69
- Fenton, E.,(1991). Reflections on the “new social studies” . The Social Studies, May / June, pp84-90
- Fogarty, R.; McTighe, J.,(1993). “Educating teachers for higher order thinking: the three-story intellect.” Teaching Thinking and Problem Solving, V:15 (4) 93, pp6-14
- Fraenkel, J.R.;Wallen, N.E.(1990).How to design and evaluate research in education. McMc Graw Hill
- Fren, M.D.,(1988). Using cartoons to develop writting and thinking skills. The Social Studies, September / October 1988, pp221-224
- Gall, M.D. (1970). “The use of questions on teaching.” Review of Educational Research. V:40(15), 706-721
- Güneş, L.(1993).İlkokul öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde eğitim teknolojisine ilişkin yeterliliklerin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Hammes, M.; Petersen, D.,(1986). "Teaching decision making skills to a sixth grade population." Journal of Drug Education, V:16(3), 232-233
- Hannafin, M.J.,(1981). "Effects of teacher and student goal setting and evaluations on mathematics achievement and student attitudes." The Journal of Educational Research, V:74, pp:231-236
- Holt, J.,(1997). Çocuklar neden başarısız olur?. Çev: Günel Koca, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Hudgins, B.B.; Edelman, S., (1986). "Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small-group discussions". Journal of Educational Research, V:76,No:6, pp333-342
- Hudgins, B.B.; Edelman, S., (1988). "Children's self-directed critical thinking". Journal of Educational Research, V:81,No:5, pp262-273
- Hunkins, F.P.,(1985). "Helping students ask their own questions." Social Education, V:49, pp:293-296
- Hunt, M.P. ve Metcalf, L.,(1968). Teaching high school social studies. New York: Harper ve Row , USA
- İpşiroğlu, Z.,(1989). Düşünmeyi öğrenme ve öğretme. Afa Yayınları, İstanbul
- Johnson, D.M.,(1972). Systematic introduction to the psychology of thinking. Michigan State Un., USA
- Jenness, D.,(1990). Making sense of social studies. McMillan Publishing Company, New York

- Kahveci, A.(1986). Ortaokullarda sosyal bilgiler ders programlarının değerlendirilmesi.
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Ankara
- Karasar, N.(1994). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Tekışık
Matbaacılık, Altıncı Basım, Ankara
- Kayvan, N.Ç. (1981). İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kazancı, O. ,(1989). Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi. Kazancı Hukuk Yayınları
No:70, Ankara
- Kerlinger, F.N.(1986). Foundations of behavioral research. Holt, Rinehart, Winston and
Chicago (3. Ed.). USA
- Klausmeier, J.H.,(1985). Educational psychology. Harper&row, USA
- Kottler, J.A.; Kottler, E.(1993). Teacher as counsalor: developing the helping skills you
need . Newburg Park, Calif.: Corwin Press
- Köken, N.(1995). İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Leppard, L.J.,(1993). Designing our futures by choice. Social Education, March 1993,
pp127-130
- Manning, M.L.; Lucking, R.,(1991). The what, why and how of cooperative learning". The
Social Studies, May/June, pp120-124

Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Presseisen, B.Z.; Rankin, S.C.; and Suhor, C.(1988). Dimension of thinking: a framework for curriculum and unstruction.Alexandria, VA.: ASCD

Mayer, R.E.,(1983). Thinking, problem solving, cognition. Un. Of California, Santa Barbara

M.E.B.,(1990).Çalışmaların değerlendirilmesi ve öneriler. Ölçme ve değerlendirme sistemi geliştirme çabaları. Milli Eğitim Yayınevi, No:5, Ankara

M.E.B.,(1995). İlköğretim okulu programı. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları:2846, Ankara

Michaelis, J.U.,(1968). Social studies for children in a democracy.Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall, New Jersey, USA

Miller, M.R.;Riecken,T.J.,(1990).“Introduce children to problem solving and decision making by using children’s literature”.Social Studies. VC:81, No:2, pp56-65

NCSS, (1990). Social studies curriculum planing resources. Kandal, Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa, USA

NCSS, (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. Social Education, September 1993, pp213-223

Nerbovig, M.H.; Klausmeier, H.J.,(1969). Teaching in the elementary school. New York

OECD.(1994). Quality in teaching. Paris:OECD Centrefor Educational Research and Innovation

Oliner, P.M.,(1976). Teaching elementary social studies. Humbold State University, New York

- Owens, W.T.,(1997). The challenges of teaching social studies methods to preservice elementary teachers. The Social Studies, May/June 1997, pp113-120
- Önder, N.K.,(1986).Öğretimde program, ilke ve yöntemler. Arı Basımevi, Basım, Konya
- Özden, Y.,(1997).Öğrenme ve öğretme: yaratıcılığı geliştirme, düşünmeyi öğrenme, öğrenme biçimleri. Pegem Yayınları, Ankara
- Parker, W.C.; McDaniel, J.E.; and Valencia, S.W.,(1991). Helping students think about Public issues: instruction versus prompting. Social Education , Jan 1991, pp41-44
- Richter, F.D.; Tjosvold, D.,(1980). "Effects of student participations in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation and learning." Journal of Applied Psychology. V:65, pp:74-80
- Ruggiero, V.R.,(1988). Teaching thinking across the curriculum. Harper & Row Publishers, New York
- Sancar, M.; Ersoy, Y.; Baykent, D.; Çakırokkalı, N.,(1996). Yaratıcı-synectics öğretme modeli ile yaratıcılığın geliştirilmesi ; ısı iletiminin öğretimi. ODTÜ Fen Bil. Eğt., Ankara
- Selakoviç, D.,(1970). Social studies for the disadvantaged. Oklohama State University, USA
- Shaver, J.V.,(1991). Handbook of research on social studies teaching and learning. NCSS, New York

Solomon, W.,(1987). Improving students' thinking skills through elementary social studies instruction. The Elementary School Journal, 87(5), s561

Stewart, W.J.,(1988). How to teach decision-making skills to elementary and secondary students. Charles C. Thomas Publisher, Illinois, U.S.A.

Stiggins, R.J.; Griswold, M.M.; and Wikelund, K.R.,(1989). Measuring thinking skills through classroom assesment. Journal of Educational Measurement, 26(23), pp233-246

Sönmez, V.,(1996). Sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuzu. Pegem, Ankara

Tezbaşaran, A.A.(1996).Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Türk Psikologlar Derneği, Ankara

Türk Dil Kurumu,(1992). Türkçe sözlük. T.D.K. Yayınları C:1, İstanbul

Türkoğlu, A.(1988).Eğitim yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:1, Adana

Türkoğlu, A; Doğanay, A.; ve Yıldırım, A.,(1996).Ders çalışma becerileri. Baki Yayınevi, Adana

Ülgen, G.,(1995). Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme. Bilim Yayınları, İstanbul

Vanfossen, P.J.; Shiveley, J.M.,(1997). Things that make you go "Hmmm...": creating inquiry"problems" in the elementary social studies classroom. The Social Studies, March/April, pp71-77

Vermette, P.J.,(1988). Cooperative grouping in the classroom: turning students into active learners. The Social Studies, November/December, pp271-273

Weiss, D.H.,(1993).Problem çözümünde yaratıcılık. Rota Yayınları, İstanbul

Whimbey, A.,(1984). The key to higher order thinking is precise processing. Educational Leadership, 1(42), pp66-70

Yavuzer, H.,(1990). Çocuk psikolojisi. Remzi Yayınevi, İstanbul



E K I**İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA YETERLİKLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİYLE İLGİLİ GÖZLEM FORMU****BÖLÜM I**

Okulun Adı:

Sınıfı :

1- Mezun olunan okul türü:

- Öğretmen Okulu mezunu
 İki yıllık , yüksekokul veya eğitim enstitüsü mezunu
 Lisans (4 yıllık fakülte veya yüksekokul)
 Lisans üstü (Yüksek lisans, doktora)

2- Cinsiyet:

 Erkek Bayan

3- Mesleki kıdeminiz:

- 1-5 6-10 11- 15 16-20 21 ve üstü

4- Gerçek branşınız:

- İlköğretim sınıf öğretmenliği
 Lise branş öğretmenliği
 Formasyonsuz diğer branşlar

BÖLÜM II

Problem çözme becerisinin kazandırılması için

- 1-Konular, problem haline getiriliyor mu?.....
- 2-Problem, değişik şekillerde ifade ediliyor mu?.....
- 3-Problem durumu günlük yaşamla ilişkilendiriliyor mu?.....
- 4-Alternatif çözüm yolları bulunuyor mu?.....
- 5-Sonuçlar tahmin ediliyor mu?.....
- 6-En iyi çözüm yolu seçildi mi?.....
- 7-Problem çözüldü mü?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Karar Verme Becerisinin Kazandırılması İçin

- 8-Amaç belirlendi mi?.....
- 9-Alternatifler tartışılıp, listeleniyor mu?.....
- 10-Sonuçlar önceden tahmin edilip, örneklendiriliyor
- 11-Bireylerin kendi kararlarını vermeleri için en uygun çözümü seçmeleri sağlanıyor mu?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin

- 12-İyi bilgileneilmeye çalışıldı mı?.....
- 13-Konu üzerinde özgür tartışmalar ve fikir mücadelesi yapıldı mı?.....
- 14-Çok yönlü bakış ile, bütün kavranmaya çalışıldı mı?.....
- 15-Fikirlere; karşılıklı saygı, işbirliği ve duyarlılık sağlandı mı?.....
- 16-Neden-sonuç ilişkisi arandı mı?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin

- 17-Öğrencilerin, standartların dışında; orijinal, önemli ve yeterli çözümler bulması sağlanıyor mu?.....
- 18-Öğrencilerin üreticiliklerinin geliştirilmesi için bir nokta üzerinde yoğunlaşmaları sağlanıyor mu?.....
- 19-Yaratıcılığın oluşması için gerekli olanaklar veriliyor mu?.....
- 20-Yaratıcılığın oluşması için gerekli zaman veriliyor mu?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Soru Sorma Becerisinin Kazanılması İçin

- 21-Öğretmen soruları, sistematik olarak öğrencileri düşünmeye davet ediyor mu?
- 22-Öğrencilerin konu üzerinde etkili sorular sorması için, gerekli yaşantı ve aktiviteler oluşturuluyor mu?.....
- 23-Soru sorulduktan sonra, öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman tanmıyor mu?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

24-Sınıfta sorulan sorular hangi düzey sorularındır?

Sıklık Derecesi

- () Bilişsel Bellek Soruları.....
- () Birleştirici Sorular.....
- () Geneleme Soruları.....
- () Değerlendirme Soruları.....

- 1 = Hiç
2 = Az
3 = Ara sıra
4 = Sık
5 = Çok sık

EK II**İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMA YETERLİKLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİYLE İLGİLİ ANKET FORMU****Acıklama:**

Değerli Meslektaşım

Değişen ve gelişen dünyada etkili ve verimli vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler Dersinin, bireyleri bu amaçlara ulaştırmada yaşam boyu ihtiyaç duyacakları düşünme becerilerinin, sınıfta uygulanan etkinlikler içerisinde ne derece yapıldığının ortaya konulmasını amaç edinen bu araştırma için sizlerin görüş, tecrübe ve bilgilerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Bu ankette doğru yanıt yoktur. Sizden istenen; size en uygun şıkkı işaretlemenizdir. Vereceğiniz bilgiler yalnız araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Anket sorularını ciddi ve titizlikle okuyarak samimi cevaplar vermeniz Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Size uygun olan seçeneklere (X) işareti koymanız yeterlidir.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Mustafa Kemal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Öğretmenliği Bölümü

Antakya-HATAY

İsmail GELEN

Araştırma Görevlisi

BÖLÜM I

Okulun Adı:

Sınıfı :

1- Mezun olunan okul türü:

- () Öğretmen Okulu mezunu
 () İki yıllık yüksek okul veya eğitim enstitüsü mezunu
 () Lisans (4 yıllık fakülte veya yüksek okul)
 () Lisans üstü (Yüksek lisans, doktora)

2- Cinsiyetiniz:

- () Erkek () Bayan

3- Mesleki kıdeminiz:

- () 1-5 () 6-10 () 11- 15 () 16-20 () 21 ve üstü

4- Gerçek branşınız:

- () İlköğretim sınıf öğretmenliği
 () Lise branş öğretmenliği
 () Formasyonsuz diğer branşlar

BÖLÜM II

Problem çözme becerisinin kazandırılması için

- 1-Konular, problem haline getiriyor musunuz?.....
 2-Problemin sınıfta, değişik şekillerde ifade edilmesini sağlıyor musunuz?.....
 3-Problem durumunu günlük yaşamla ilişkilendiriyor musunuz?.....
 4-Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları bulduruyor musunuz?.....
 5-Sonuçların tahmin edilmesini sağlıyor musunuz?.....
 6-En iyi çözüm yolu seçiliyor mu?.....
 7-Öğrencilerin problem durumunu çözebilmesini sağlıyor musunuz?.....

	Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz
1-Konular, problem haline getiriyor musunuz?.....					
2-Problemin sınıfta, değişik şekillerde ifade edilmesini sağlıyor musunuz?.....					
3-Problem durumunu günlük yaşamla ilişkilendiriyor musunuz?.....					
4-Problemin çözümü için alternatif çözüm yolları bulduruyor musunuz?.....					
5-Sonuçların tahmin edilmesini sağlıyor musunuz?.....					
6-En iyi çözüm yolu seçiliyor mu?.....					
7-Öğrencilerin problem durumunu çözebilmesini sağlıyor musunuz?.....					

Karar Verme Becerisinin Kazandırılması İçin

- 8-Sınıfça hangi amaç için karar vereceğinizi belirliyor musunuz? mi?.....
- 9-Alternatifleri tartışıp, listeliyor musuz?.....
- 10-Sonuçların önceden tahmin edilip, örneklendirilmesini sağlıyor musunuz?
- 11-Bireylerin kendi kararlarını vermeleri için en uygun çözümü seçmelerini sağlıyor musunuz?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin

- 12-Sınıfın konu üzerinde iyi bilgilenmesi sağlanıyor mu?.....
- 13-Sınıfta konu üzerinde özgür tartışmalar yapılıyor mu?.....
- 14-Öğrencilerin çok yönlü bakış ile, bütünü kavramaya çalışmalarını sağlıyor musunuz?.....
- 15-Sınıftaki fikirlere karşılıklı saygı, işbirliği ve duyarlılık sağlıyor musunuz?.....
- 16-Sınıfta öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilip, günlük yaşama uyarlanmasını sağlıyor musunuz?.....
- 17-Öğrencilerin neden-sonuç ilişkisini aramalarını sağlıyor musunuz?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İçin

- 18-Öğrencilerin, standartların ve bilinenlerin dışında; orijinal, önemli ve yeterli çözümler bulmalarını sağlıyor musunuz?.....
- 19-Öğrencilerin üreticiliklerinin geliştirilmesi için bir nokta üzerinde yoğunlaşmalarını sağlıyor musunuz?.....
- 20-Sınıfta yaratıcılığın oluşması için gerekli olanaklar ve ortamı oluşturuyor musunuz?.....
- 21-Yaratıcılığın oluşması için gerekli zamanı veriyor musunuz?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

Soru Sorma Becerisinin Kazanılması İçin

22-Sorduğunuz sorular, sistematik olarak öğrencileri düşünmeye davet ediyor mu?.....

23-Öğrencilerin konu üzerinde etkili sorular sorması için gerekli yaşantı ve aktiviteleri oluşturuyor musunuz?.....

24-Soru sorulduktan sonra, öğrencilerin düşünmesi için yeterli zaman tanıyor musunuz?.....

Tamamen Yeterli	Yeterli	Kararsızım	Yetersiz	Tamamen Yetersiz

25-Sınıfta sorulan sorular hangi düzey sorularıdır?

Sıklık Derecesi

() Bilişsel Bellek Soruları (Ezber / Hatırlama).....

Örneğin: A- Türkiye'nin en yüksek dağının ismi nedir?

B- İstanbul kaç yılında feth edildi? Vb.

Hiç	Az	Oransız	Sık	Gok sık

() Birleştirici Sorular (Bilgilerin analizi ve bütünleştirilmesi).....

Örneğin: A- Akdeniz Bölgesinin iklimi ile ekonomik faaliyetleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

B- Vali ile kaymakamın ortak özellikleri nelerdir?

C- Osmanlı İmp. luğunun gerileme nedenleri nelerdir? Vb.

Hiç	Az	Oransız	Sık	Gok sık

() Geneleme Soruları (Genişletme, yaratıcılık, hayal gücü).....

Örneğin: A- Kurtuluş Savaşını kazanmasaydık ne olurdu?

B- Doğu Anadolu Bölgesinin zenginleşmesi için ne yapılabilir? Vb.

Hiç	Az	Oransız	Sık	Gok sık

() Değerlendirme Soruları (Yargı Verme).....

Örneğin: A- Niçin kötü yakıtlar çevre kirliliğine neden olur?

B- Neden demokrasi gereklidir? Vb.

Hiç	Az	Oransız	Sık	Gok sık

Not:Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

EK III**ANTAKYA MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI (Çalışma Evreni)**

- 1-Atatürk İlköğretim Okulu
- 2-Ataker İlköğretim Okulu
- 3-Ali Sayar İlköğretim Okulu
- 4-Abdi İpekçi İlköğretim Okulu
- 5-Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu
- 6-Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu
- 7-Beyhan Gencay İlköğretim Okulu
- 8-Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
- 9-Cengiz Topel İlköğretim Okulu
- 10-Dr. Mustafa Gencay İlköğretim Okulu
- 11-Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
- 12-Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu
- 13-Gazi Paşa İlköğretim Okulu
- 14-Gazi İlköğretim Okulu
- 15-Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu
- 16-Hürriyet İlköğretim Okulu
- 17-Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu
- 18-Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu
- 19-İnönü İlköğretim Okulu
- 20-İstiklal İlköğretim Okulu
- 21-Mehmet Akar İlköğretim Okulu
- 22-Özel Doğu İlköğretim Okulu
- 23-Sümerler İlköğretim Okulu
- 24-Şehoğlu İlköğretim Okulu
- 25-Şükrü Kanatlı İlköğretim Okulu
- 26-23 Temmuz İlköğretim Okulu
- 27-Vali Ürgen İlköğretim Okulu
- 28-Vali Utku Acun İlköğretim Okulu
- 29-Vali Teoman İlköğretim Okulu
- 30- Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu

Ö Z G E Ç M İ Ş

Kişisel Bilgiler:

Doğum Yılı : 1973

Doğum Yeri: Ladik - SAMSUN

Aldığı Eğitim ve Görevler:

1978-1983.....Tayyar Mehmet Paşa İlkokulunu okudu.

1983-1989.....Akpınar Öğretmen lisesini okudu.

1989-1993.....Atatürk Üniversitesi, daha sonra (yatay geçişle)

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu.

1993-1994.....Ordu'nun Ünye ilçesinde bir yıl ilköğretim öğretmenliği yaptı.

1994.....237. K.D. olarak askerliğini tamamladı.

1995.....YÖK'ün master ve doktora için (YLS) yurtdışına gönderilecek adaylar içinde yurt çapındaki sadece iki kişilik kontenjandan birisini kazanarak (2547 / 33'e göre) Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı.

1995.....Altı ay boyunca Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda YÖK'ün düzenlediği İngilizce Dil Kursunu başarıyla tamamladı. Sonra Ankara Türk-Amerikan Kültür Derneğinde iki ay İngilizce dil kursu aldı.

1996-1999.....Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri "Eğitim Programları ve Öğretim" ana bilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı.

Halen Çalıştığı Kurum:

1995 -Halen M.K.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.

İsmail GELEN

DOKÜMANTASYON MERKEZİ