

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARININ
BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan
Durdu Celalettin ASLAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARININ
BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan
Durdu Celalettin ASLAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Durdu Celalettin ASLAN

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Durdu Celalettin ASLAN

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK danışmanlığında **Durdu Celalettin ASLAN** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü **İlköğretim** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

25./06./2019

JÜRİ:

Danışman : **Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

Üye : **Prof. Dr. Abdullah SAYDAM**

Üye : **Doç. Dr. Semih AKTEKİN**

(Handwritten signatures of Mustafa Öztürk, Abdullah Saydam, and Semih Aktekin)

ONAY:

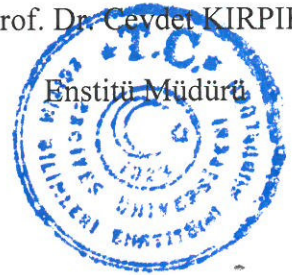
Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 29/07/2019 tarih ve 33/02sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 24/07/2019 'dir.

(Handwritten signature of Prof. Dr. Ceydet Kirpik)

29./07./2019

Prof. Dr. Ceydet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanmasında büyük emeği geçen, misyonunu ve vizyonunu kendime örnek aldığım lisans eğitiminden beri hocam ve aynı zamanda tez danışmanım olan Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK' e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın hazırlanması sürecinde tanıştığım ve kendisinin öğrencisi olmama rağmen, yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Dr. Neşet MUTLU' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarımın en yoğun geçtiği günlerde anlayışını ve sabrını yanımda hissettiğim okul müdürüm Oktay POLAT' a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yine araştırmamın düzenlenmesinde emeğini sakınmayan lisans eğitiminde tanıştığım; şu anda ise aynı okulda öğretmenlik mesleğini icra ettiğim değerli arkadaşım Ertuğrul DOĞAN' a sonsuz teşekkür ediyorum.

İyi bir öğretmen olma yolunda kendime her zaman örnek aldığım, bu yaşa gelmemde büyük emekleri olan sevgili meslektaşlarım; annem Pembe ASLAN' a ve babam Seyfali ASLAN' a teşekkürlerimi sunarım.

En zor günlerde her zaman yanımda olan, çalışmanın hazırlanması konusunda kaybettiğim cesareti yeniden kazanmamda büyük emeği bulunan, değerli hayat arkadaşım, canım eşim Türkan Yalçın ASLAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Durdu Celalettin ASLAN
Temmuz, 2019 KAYSERİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Durdu Celalettin ASLAN

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

ÖZET

Bilindiği üzere düşünme kavramı, insanı insan yapan en önemli unsurdur. Bu unsurun etki ve değeri ilk çağlardan günümüze etkisini sürekli olarak hissettirmiştir. Eleştirel düşünme ise düşünme kavramı içinde diğer düşünme tiplerini etkileyen ve onların gelişmelerinin önünü açan en temel yapı taşıdır. Eleştirel düşünme, bir olay veya duruma ne yaptığı bilerek, sistemli ve ön görülü bir biçimde yaklaşabilme becerisidir. Bu beceri doğuştan bir takım özellikleri içinde barındırır da temel de öğretilenlerdir. Bu öğretilenler süreci yönlendirecek kişiler ise öğretmenlerdir.

Bu noktada çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmış olup, karma araştırma yöntemi temel araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Nicel veri örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kayseri ili çevresinde görev yapan ve Ağdacı (2018) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği”ni cevaplayan toplamda 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturur. Çalışma grubunu oluşturanlar ise bunlar arasından ve ayrı olarak seçilen 16 sosyal bilgiler öğretmenidir.

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, t-testi, ANOVA, aritmetik ortalama, standart sapma ile bulgular elde edilmiştir.

Nitel verilerin elde edilmesinde ise yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, kodlar, bu kodlara göre oluşturulan temalar ve temaları kapsayan kategoriler oluşturulacak şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler retmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Kıdem yılı ve cinsiyet değişkenleri sosyal bilgiler retmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini etkilememektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler üretmenleri eleştirel düşünmenin beceri anlamındaki eğitimsel öneminin farkındadır. Sosyal bilgiler retmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve tekniklere yönelimleri olumlu düzeydedir. İlgili retmenler ezberci eğitimden daha çok; bilgilerin daha kalıcı olduğu yaşantı merkezli eğitimden yanadır.

Anahtar Kelimeler: Dşünme, Eleştirel Dşünme, Sosyal Bilgiler retmenleri.



DETERMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS PERCEPTIONS OF CRITICAL THINKING LEVEL

Durdu Celalettin ASLAN

**Erciyes Universty, Institute Of Education Sciences
Master's Thesis, July 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

ABSTRACT

As is known, the concept of thinking is the most important factor that turns human being into person. The effect and value of this concept has been felt since the early ages. On the other hand, critical thinking is a key and main factor that affects the other types of thinking and guides for their improvements within the thinking concept. Critical thinking is the skill to view and approach a case or event from a systematic and predictive perspective as well as self conscious. Although this skill has already some inherent specialities, it can be taught. They are teachers who can guide for this teaching process.

At this point, the aim of study is to determine the critical thinking level of social studies teachers. In the research, both qualitative and quantitative data gathering techniques have been used and also mixed survey model has been chosen as basic research model. Totally 100 social studies teachers who has worked around the province of Kayseri during 2018-2019 educational year and answered the "Scale of Critical Thinking" conducted by Ağdacı (2018) form this quantitative sample group. 16 social studies teachers who has been selected within this group or separately form study group.

During the analysis of quantitative data, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) has been used and data has been acquired through t-test, ANOVA (ANalysis Of VAriance), arithmetic average, standard deviation, tests.

During the acquiring of qualitative data, semi-structured interview has been had and the data acquired has been analyzed through content analysis. The data and codes acquired

during the research have been analyzed by creating topics that have been formed according to the codes and by creating categories that include the topics.

According to the results of research, critical thinking level of social studies teachers is above average. Experience year and gender do not affect the level of critical thinking of them. In addition, social studies teachers are aware of the educational importance of critical thinking in terms of ability. Their tendency towards the techniques and ways that can improve critical thinking is in a positive level. The teachers in question tend to permanent learning rather than rote-learning based education system.

Key Words: Thinking, Critical Thinking, Social Studies Teachers.

İÇİNDEKİLER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
ONAY	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR ve SİMGELER	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümleleri	2
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Varsayımlar	3
1.6. Sınırlılıklar.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1.Düşünme Kavramı ve Süreci.....	6
2.1.1. Tanım.....	6
2.1.2. Düşünme Süreci'nin Özellikleri ve Önemi.....	7
2.1.3. Düşünme ve Eğitim	10
2.1.4. Başlıca Düşünme Becerileri	12
2.1.4.1. Problem Çözme	12
2.1.4.2. Karar Verme	13
2.1.4.3.Yaratıcı Düşünme	14
2.1.4.4.Eleştirel Düşünme.....	15
2.1.4.4.1. Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	15

2.1.4.4.2. Eleştirel Düşünmenin Temel Değerleri	17
2.1.4.4.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri	19
2.1.4.4.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Alt Boyutları.....	22
2.1.4.4.5.Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Becerilerinin Gelişimindeki Önemi.....	25
2.1.4.4.6. Eleştirel Düşünme ve Eğitim	26
2.1.4.4.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişiminde Öğretmenin Rolü	29
2.1.4.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Eleştirel Düşünme.....	31
2. Konuyla İlgili Olarak Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar	35
2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	35
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	43
YÖNTEM	
3.1.Araştırma Deseni	47
3.2.Evren ve örneklem.....	47
3.3.Veritoplama araçları	48
3.3.1.Eleştirel Düşünme Ölçeği(EDÖ)	48
3.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi	50
3.4.Verilerin Analizi	50
3.5.Geçerlilik ve Güvenirlik.....	51
BULGULAR	
4.1.EDÖ' ne Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri	52
4.2.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyle İlgili Algıları	59
4.2.1.Düşünme Kavramı ve Tanımıyla İlgili Öğretmen Görüşleri	59
Düşünme Kavramının Tanımı	59
4.2.2.Beceri Eğitiminin Tanımı ve Gelişimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	62
Beceri Eğitiminin Tanımı	62
4.2.3.Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Alt Boyutlarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri	69
4.2.4.Eğitimsel Anlamda Eleştirel Düşünmenin Gelişimi	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1.Tartışma.....	102
5.2.Sonuçlar.....	110
5.3.Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	113

EKLER	123
EK-1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ.....	123
EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI.....	125
ÖZGEÇMİŞ	127



KISALTMALAR

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

EDÖ: Eleştirel Düşünme Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2005 Sosyal Bilgiler Programında Eleştirel Düşünme Alt Başlıkları ve Önerilebilecek Yöntem/Teknikler.....	34
Tablo 2. Nicel Örneklemi Oluşturan Öğretmen Verileri	47
Tablo 3.Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğretmenleri Demografik Özellikleri	48
Tablo 4.EDÖ Alt boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlilik Katsayıları...49	
Tablo 5.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Sonuçları	52
Tablo 6.Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları	54
Tablo 7.Kıdem yıllarına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	56
Tablo 8.Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları	60
Tablo 10.Başlıca Düşünme Tiplerinin İfade Edilme Durumları.....	61
Tablo 11.Beceri Eğitiminin Tanımlanma Durumları	63
Tablo 12.Katılımcıların Derslerinde Beceri Eğitimine Yönelik Çaba Harcama Durumları	65
Tablo 13.Sosyal Bilgiler ile Beceri Eğitimi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri	68
Tablo 14. Katılımcıların Eleştirel Düşünmeyi Tanımlama Durumları	69
Tablo 15. Katılımcıların Karar Verirken Dayanak Noktası Arama Durumları	71
Tablo 16. Katılımcıların Karar Verirken Başkalarına Danışma Durumları	74
Tablo 17.Katılımcıların Eğitim Ortamında Alınan Kararlara Öğrencilerini Katma Durumları	75
Tablo 18.Günlük Hayatta Karşılaşılan Problemlerin Çözümüyle İlgili Öğretmen Görüşleri	77
Tablo 19.Katılımcıların Suriyeli Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Anlamdaki Görüşleri	79

Tablo 20. Katılımcıların DEHB’li Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Anlamdaki Görüşleri	80
Tablo 21. Katılımcıların Günlük Hayatta Risk Alma Durumları	82
Tablo 22. Katılımcıların Ders Sürecinde Risk Alma Durumları	83
Tablo 23. Katılımcıların Derslerine Başkalarının Katılmasına Müsaade Etme Durumları	84
Tablo 24. Katılımcıların Öğretmenlik Becerileriyle İlgili Algı Durumları	86
Tablo 25. Günlük Hayatta Karşılarına Çıkan Problem Durumlarında Dayanak Noktası Aramayla İlgili Katılımcı Görüşleri	87
Tablo 26. Katılımcıların Sosyal Medyada Karşılarına Çıkan Haber ve Olayları Değerlendirme Durumları	88
Tablo 27. Katılımcıların Öz Eleştiri Yapma Durumları	90
Tablo 28. Katılımcıların Eğitimsel Anlamdaki Eksiklerinin Farkında Olma Durumları	90
Tablo 29. Katılımcıların Eleştirel Düşünmeyi Geliştirebilecek Yöntem ve Teknikleri Kullanma Durumları	92
Tablo 30. Katılımcıların Derslerin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Etkinlik Yapma Durumları	94
Tablo 31. Katılımcıların Kendilerini Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmeyi Öğretmede Eksik Görme Durumları	96
Tablo 32. Katılımcıların Öğrencilerini Eleştirel Düşünme Anlamında Eksik Görme Durumları	98
Tablo 33. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Müfredatını Eleştirel Düşünme Anlamında Değerlendirme Durumları	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil – 1. Eleştirel Düşünmenin Dayanak Noktaları23



BÖLÜM I

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya düzeni içinde eğitim, özellikleri itibariyle önemini her geçen gün daha da arttıran temel bir kavramdır. Yeni dünya düzeni, eğitimi artık ezbercilikten ve tek düze olmaktan uzak tutmaya çalışmakta, yaratıcılığı, üretkenliği ve tüm bunları kapsayan bir şekilde eleştirel olabilmeyi ön planda tutmaktadır (Şahin ve Gözütok, 2012). Yaratıcı, üretken ve eleştirel olmak günümüz dünya düzeni içinde devletler arasındaki rekabetin başlıca tetikleyicisi ve yöntemi konumundadır. Günümüz dünya devletleri arasındaki mücadele artık eski dünya düzeninde olduğu gibi savaşla değil, teknolojiyle ve onun üretiminin en temel noktası olan düşünme ile olabilmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Bu araştırmanın da temel dinamiklerinden birisi olan düşünme, insanı insan yapan temel bir nitelik olmanın yanı sıra, eğitimle geliştirilebilecek olan bir yaşam becerisi konumundadır. Bireylere nasıl doğru düşüneceklerini öğretebilmek, onları yaratıcılığa, üretkenliğe ve eleştirel olmaya yönlendirebilmek eğitimle ve bu eğitimi en doğru şekilde yönlendirebilecek olan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir (Baştopçu, 2018).

Araştırmanın temel odak noktası yukarıda bahsedilen durumlarla birlikte ele alınması gereken, eleştirel düşünme kavramı ve bu kavramın beceri olarak eğitimidir. Başlıca düşünme tipleri içerisinde değerlendirilebilecek olan eleştirel düşünme, kanıt arama, kanıtlardan yola çıkarak hareket etme, çok yönlü düşünebilme ve karşılaşılan olaylar karşısında gerekirse kendini yeniden düzenleyebilme gibi özellikleri içerisinde barındırmaktadır. Bu özellikler eleştirel düşünmeyi başlı başına bir yaşam becerisi haline getirmektedir (Can ve Kaymakçı, 2015).

Bir yaşam becerisi olarak eleştirel düşünme, işi temelde bireylere yaşamsal konularda pratiklik kazandırmak olan sosyal bilgiler dersinden ayrı düşünülemez. Bu anlamda eleştirel düşünmenin bir beceri olarak bireylere kazandırılmasında, sosyal bilgilerin rolü tartışılmazdır. Çünkü sosyal bilgiler dersinde ele alınan konuların ve problemlerin çoğu,

bireylerin hayatlarında karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri konu ve problemlerdir. Hayata yakın konu ve problemlerin ele alınması ise eleştirel düşünmenin somutlaştırılmasında kolaylık sağlayacak önemli bir etkidir (Kaya, 2015).

Bir sistem olarak ele alındığında eğitimin olmazsa olmaz temel unsuru öğretmenlerdir. Eğitimsel anlamda öğretmenden beklentiler, günümüz dünyasında geçmişe nazaran büyük değişimlere uğramış; disiplin sağlayıcı, kural koyucu ve ezbere yöneltici bir öğretmen tipi yerine, bireyleri yaratıcılığa, problem çözmeye, bilgiyi üretmeye ve eleştirel düşünebilmeye yöneltebilen bir öğreten profili çizilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin özellikle de işi yaşam becerileri kazandırmak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünebilmeleri; eğitimsel anlamda önemli bir gerekliliktir (Şahin ve Gözütok, 2012).

1.1. Problem Cümleleri

Bu çalışmada aşağıdaki temel problem cümlelerine cevap aranacaktır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hangi seviyededir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel anlamda eleştirel düşünme algıları nasıldır?

1.2. Alt Problemler

- 1- Cinsiyet değişkeni açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hangi seviyededir?
- 2- Kıdem yılı değişkeni açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hangi seviyededir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarına yönelik kişisel algıları nasıldır?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme kavramına ve türlerine yönelik kişisel algıları nasıldır?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri eğitimine katkıları nasıldır?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemek ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin öğretimine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyi, bireyin içinde bulunduğu yakın çevreyi ve toplumu etkileyen yaşamsal bir beceri olarak değerlendirilebilecek eleştirel düşünmenin; yetenek anlamında her ne kadar doğuştan getirilen birtakım özellikleri olsa da bu yeteneğin üst düzey bir beceri haline gelmesinde eğitimin rolü ve katkısı büyüktür (Nosich, 2015). Bu noktada hepimizin bildiği tanımıyla eğitim; bireylerde kalıcı ve istedik bir takım davranış değişikliklerini meydana getirmektir. Yeni dünya düzeninin eğitimden beklentisi, kendi kendine öğrenebilen, problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirebilmektir. Yani bir takım yaşam becerilerini kazanmada bireylere kolaylık sağlayabilmek ve kalıcı, istendik davranış değişikliğini bu yönüyle oluşturabilmektir (Baştopçu, 2018).

Değişen dünya düzeni her ne kadar eğitimi etkileyip, içerdiği anlamı değiştirmiş olsa da eğitimde geçmişte de günümüzde de aynı kalan temel unsur öğretmendir. Bir eğitim sistemi var olacak, devamı sağlanacak ve çağdaşlaşacaksa öğretmeni ile var olur, devamı sağlanır ve çağdaşlaşır (Kaya, 2015). Eğitim; modern anlamıyla eleştirel düşünme gibi bir takım yaşam becerilerini kazanmış bireyler yetiştirme amacına ancak eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve yaratıcı düşünebilen öğretmenler ile ulaşır. Çünkü öğretmenler eğitim sisteminin bütün değişimlere rağmen aynılığı ve birincil anlamdaki yönlendiricileridir (Aybek, 2010).

İster geçmişteki anlamıyla ister modern anlamıyla olsun; ortaokul düzeyinde yaşam becerileri deyince akla gelecek ilk eğitim alanı sosyal bilgilerdir. Çünkü sosyal bilgilerin temel odağı temel sosyal yaşam becerileri gelişmiş etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Nitekim bu düşünce Kaya (2015) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Birtakım yaşam becerilerini kazanmış ve modern anlamda insan olan, vatandaş olan

bireyler yetiştirilmek isteniyorsa bunun en kolay yollarından biri sosyal bilgilerde saklıdır” Kaya (2015, s. 181).

Eleştirel düşünme sadece kişiyi ilgilendiren bir beceri olmaktan ziyade aynı zamanda toplumu da ilgilendiren bir olgudur. Çünkü eleştirel düşünme sayesinde birey neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olur. Bu durum ise toplumun gelişiminin önünü açma noktasında önemli bir özelliktir (Schreglmann, 2011). Bireylere okullarda eleştirel düşünme becerileri kazandırılmak isteniyorsa, bu süreçte eleştirel düşünebilen öğretmenlerin yeri çok önemlidir. Eleştirel düşünebilen öğretmenler, sınıf içi uygulamalarını öğrenci ihtiyaçlarına göre daha iyi organize edebilir. Kararlarını analitik bir süreç sonucunda verdikleri için, öğrenme-öğretme sürecinin daha bilimsel ve etkili bir şekilde oluşturulması söz konusu olabilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin 2018 yılında yayınlamış olduğu yeni sosyal bilgiler müfredatında bahsi geçen temel beceriler arasında eleştirel düşünme de bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu manada sosyal bilgiler dersi içerisinde eleştirel düşünme bireylere öğretilen temel becerilerden biri olarak ele alınacaksa eğer, sürecin birincil dereceden yönlendiricisi olan öğretmenlerin de eleştirel düşünme açısından birtakım özelliklere sahip olmaları beklenebilir bir durumdur (Korkmaz, 2009).

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile eğitimsel açıdan eleştirel düşünme algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Konu ile ilgili literatür araştırmasında doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerine yönelik çalışmaların genellikle nicel yaklaşımla tarama modelinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Elde edilen nicel bulgulardan hareketle, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin öğretime yönelik algı ve uygulamalarını derinlemesine görüşmelerle irdeleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Bunun yanında eleştirel düşünmeyle ilgili önceki çalışmalarda daha çok sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmüştür. Bu noktada bu araştırmada kullanılan eğilim ölçeği ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri, cinsiyet ve kıdem yeni değişleri açısından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel manada eleştirel düşünme algıları irdelenmiştir.

1.5. Varsayımlar

1-Araştırmada uygulanan anket formunda ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin samimi şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2-Araştırma esnasında katılımcı öğretmenleri etkileyecek yönlendirmelerin olmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Kayseri il sınırı içinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlıdır.

2- Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar ile elde edilen nicel veriler ve bu nicel verilerin analizi ile sınırlıdır.

3- Bu araştırma öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel veriler ve bu nitel verilerin analizi ile sınırlıdır.

4-Eleştirel düşünme ölçeğini cevaplayan toplamda 100, yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan toplamda 16 öğretmen ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında düşünme kavramı ve eleştirel düşünme hakkında kuramsal çerçeveye ile eleştirel düşünme konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

2.1.Düşünme Kavramı ve Süreci

2.1.1. Tanım

Temeli ilk çağlardan günümüze Platon, Aristoteles, Sokrates, Gazali, Farabi gibi ünlü düşünörlere ve filozoflara dayanan bir yapıyı içerisinde barındıran düşünmenin felsefeyle yakından ilgili bir kavram olduğu görölmektedir (Ayvaz, 2018). Çünkü felsefi değlerlerin temelleri düşünmenin temel değleriyle örtüşür ve düşünsel temeller ise felsefenin temel niteliğini oluşturur. Nitekim Kurnaz'ın (2013) belirttiği gibi düşünme; mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bir duruma ya da olaya ulaşma, eldeki bilgilerin ötesine geçmeyi gerektirir. Buna göre Türkçe Büyük Sözlükte düşünme: “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgiden yararlanarak, düşünce üretmek, zihni yetiler oluşturmak, muhakeme etmek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2000, s. 75). Sözlük tanımına ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı kuramsal tanıma göre ise düşünme: “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2014, s. 3). Hem sözlük tanımından ve hem de MEB'in yaptığı kuramsal tanımdan yola çıkarak değerlendirildiğinde düşünme kavramının tanımsal anlamda özünün “fikir üretme” ye dayandığı görülür.

2.1.2. Düşünme Süreci'nin Özellikleri ve Önemi

Yukarıda bahsedilen tanımlamalardan yola çıkılarak değerlendirildiğinde düşünmenin, çok yönlü bir süreç olduğu görülür. Bu çok yönlü sürecin, oluşumundan son anına kadar birtakım özellikleri ve aşamaları bulunur. Bu özellik ve aşamalar en genel haliyle dört ana kısımda ele alınmaktadır.

Bunlardan birincisi, düşünme sürecinde insan çevresiyle etkileşim halindedir. Kurnaz'ın (2013) aktardığına göre düşünme, çevresel dünyada karşımıza çıkan durumların zihne yansması olarak tanımlanabilir. Bu noktada dış dünyadan bağımsız bir düşünsel durumun ortaya konulması oldukça zordur. Çünkü birey olarak insan hem çevreden etkilenir hem de çevreyi doğrudan etkiler. İşte bu karşılıklı sürecin en temel yapılarından birisi düşünmedir.

İkinci olarak düşünme kavramı insanı insan yapan unsurların başında gelir. Çünkü insan haricinde hiçbir varlıkta eyleme geçmeden önce zihinde yapılan bilinçli bir faaliyet bulunmaz (Semerci, 2003). Bu bilinçli faaliyet düşünme kavramının insanı insan yapan bir başka kavram ile ilişkili olduğunu ortaya koyar. Bu kavram iradedir. İrade kavramı düşünmenin temelde bilinçli bir eylem olmasını sağlayan ana unsurdur. İnsan iradesi sayesinde düşüncelerini yönlendirir, eyleme geçmeden önce bir tasarı yapabilir (Daloğlu ve Çakır, 2007).

İnsanı insan yapan en temel unsurların başında yer alan düşünme, aynı zamanda insanın eski alışkanlıklarından da birisidir. Bu alışkanlık sayesinde insanlar doğa karşısındaki mücadelesinde galip gelmiş, gerçekten var olabilmeyi başarabilmiştir. Bundan dolayıdır ki düşünme insan için olmazsa olmazı ifade eder; düşünme deyince insanı, insan deyince düşünmeyi akla getirir (Ağdacı 2018).

Düşünme faaliyetleri her ne kadar insanlar açısından olmazsa olmazı ifade etse de her insan için tek bir düşünme sistemini ele almak veya tek bir düşünme sisteminden bahsetmek mümkün değildir. Diğer bir deyiş ile düşünceler ve düşünme biçimleri insandan insana farklılık gösteren bir olgudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Üçüncü olarak; düşünmede bir problem durumu ve bu problemin üstesinden gelme çabası vardır (Kurnaz, 2013). Düşünme, bireyi kendi içinde veya çevresinde rahatsız eden, fizyolojik ve ruhsal dengesini bozan olay ve durumların çözümlenmesi için

yürütülen kasıtlı davranışlar bütünüdür. Bireyi rahatsız eden, dengesini bozan olay ve durumlar ise düşünmenin problem çözmeye odaklanan yönünü doğrudan ifade eder (Alver, 2005).

Hayatı devam ettirmek ve daha mutlu bir hayat sürmek, problemlerin üstesinden gelmek, birey açısından vazgeçilmezi ortaya koyar. Bu vazgeçilmez durum ise bireyi ilk olarak düşünmeye götürür (Kaya, 2015). Bu anlamda düşünme problem çözme aşamasının hem ilk adımı hem de temel belirleyicisidir. Düşünme sayesinde atılacak somut adımlarla problem arasındaki boşluk giderilir; somut adımların gerçek manada çözüme ulaşması adına gerekli alt yapı hazırlanır (Ateş, 2018).

Dördüncü ve son olarak ise düşünme; insandan insana değişmeyen özellikleri içerisinde barındırır. Bu özellikler daha çok düşünmenin yaşamsal bir sistem olmasından süregelir. Nasıl ki yaşamsal birer sistem olarak dolaşım sisteminin, sindirim sisteminin, solunum sisteminin insandan insana değişmeyen aşamaları varsa ve bu aşamalar bütün insanlarda hep aynı kalıyorsa; düşünme sisteminin de insandan insana değişmeyen ve hep aynı kalan birtakım aşamaları bulunur. Bu aşamalardan birincisinde problem tanımlanır, açıklayıcı ve giderici çözümler bulunur. İkinci aşamada ise bulunan çözüm yolları çeşitli dayanak noktalarıyla doğrulanır. Birinci aşama, birey açısından özgürlüğün daha ağır bastığı buluş ve yaratıcılığın ön plana çıktığı aşama iken; ikinci aşama ise birinci aşamanın daha gerçekçi yapılara oturtulup kanıtların ve dayanak noktalarının ön plana çıktığı aşamadır (Aybek, 2010).

Bahsi geçen durumun tamamlayıcısı olarak; çağdaş psikologlara göre düşünme bir problemin farkına varılmasıyla birlikte başlar. Herhangi bir durum için bireyde açığa kavuşturulamayan alt durumlar varsa zihinde karışıklığa yol açan soru işaretleri söz konusuysa düşünme süreci başlamış demektir. Düşünme akıl yürütme, problem çözme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır (Ağdacı, 2018). Süreç bağlamında değerlendirildiğinde düşünme, aklın kullanılmasını içermektedir ki, bu da akıl yürütmelerin, üretime yönelik düşüncelerin ve de eleştirel değerlerin kapısını aralamaktadır. Bu yolda insanlar karşılaştıkları sorunları çözmekte, anlamlandırmakta ve karar vermede düşünmeyi kullanırlar (Semerci 2003).

Düşünme kavramının temel özellikleri ele alındıktan sonra düşünme sürecinin önemini değerlendirecek olursak; günlük hayat içerisinde nefes alıp vermek ve su içmek fiziki ihtiyaçlarımızı gidermek için ne kadar önemliyse; mutlu, rahat ve başarılı bir hayat sürmek için düşünme de insanlar için vazgeçilmezdir. Bundan dolayıdır ki insanlar doğru düşünmeyi öğrenmek, farklı düşünme yollarını keşfetmek ve bu yolları geliştirmek için farklı arayışlara girişmiştir (Ağdacı, 2018). Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere insanoğlu için mutlu, rahat ve başarılı bir hayat sürmek; fiziki ihtiyaçları gidermek kadar önem arz eder. Bu noktada insanların işini kolaylaştıracak birincil yapı düşünmedir. Verilen bu ana dayanak noktasının yanı sıra insanların düşünmeye ihtiyaç duymalarının farklı nedenleri vardır.

Aybek'in (2010) belirttiğine göre, bu sebeplerden birincisi düşünmenin insanoğlunu zararlı alışkanlıklardan kurtarması, yanlış kararlar vermekten alıkoyabilmesidir. İkinci bir sebep olarak düşünme; bireyin karşılaştığı güçlüklerle çözüm bulma noktasında hazırlıklı olmasını sağlayıp; bu güçlüklerin bertaraf edilmesini kolaylaştırmasını sağlar. Üçüncü olarak ise düşünme; günlük hayat içerisinde karşılaşılan yeni kavramların anlamlandırılmasını kolaylaştırır ve bu yolla bireyin kavram zenginliğini artırır. Dördüncü ve son olarak düşünme; bireylerin gelişim ve güvenliğini sağladığı gibi toplumun da gelişim ve güvenliğini sağlama noktasında belirlenecek ortamların planlanmasında kolaylık sağlar (Aybek, 2010). Açıklanan bu dört durumla birlikte, hayatımızı devam ettirme açısından düşünme; çok önemli değeri olan bir yapıyı beraberinde getirir. Hayatımızın kolaylaşması için öncelikle duyu organlarımızdan elde ettiğimiz bilgileri doğru bir şekilde analiz ederek bizler için yararlı olanları seçip günlük yaşamımızda karşılaştığımız problemlerde kullanmamız gerekmektedir. Problem çözme becerisini etkili bir biçimde işe koşmak için ilk önce etkili düşünmeyi öğrenmemiz; daha sonra ise eleştirel düşünmeyi geliştirmemiz gerekmektedir (Baştopçu, 2018).

Sonuç olarak insanı insan yapan en önemli değerlerden biri olarak düşünme, sadece bir ırk olarak insanın temel değer ve unsurlarını içermekte kalmayıp bireysel açıdan da insandan insana farklılaşmayı içeren bir yapıyı içerisinde barındırır. Bir başka anlamı ile düşünme ortaya çıkan durumlara ve bireylere göre farklılaşır. Çünkü her olaya her bireyin gösterebileceği tepki aynı olmayacağından düşünme biçimleri de farklılaşacaktır. Bundan dolayıdır ki, kişilerin farklı düşünme yollarını keşfedeceği ortamlar, onların kendilerini ait hissedeceği ve mutlu olacağı durumları da beraberinde

getirecektir. Bunun yanında bireylerin düşünme ve onun sonucu olarak değerlendirilebilecek öğrenme hususlarında tatmin olabilmelerinin yolu ise düşünme konusundaki genelliği kavrayabilmelerine bağlıdır. Yani düşünme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin ayrıntılarını kavrayabilmelerine bağlıdır. Bu durum ise ancak düşünmenin bir beceri olarak ele alındığı eğitim ortamlarında gerçekleşir. Çünkü unutulmamalıdır ki; eğitimsel anlamda nasıl düşündüğünün farkında olan ve bireyler yarının dünyasının bilinçli kişileri demektir.

2.1.3. Düşünme ve Eğitim

Günümüzde eğitim süreci, düşünme süreçleriyle birlikte hareket edebilecek bir yapıyı mutlaka önemsemelidir. Çünkü düşünme insanı diğer varlıklardan ayıran ve onu gerçek anlamda “insan” yapan önemli niteliklerdendir. Bu nedenle bireylerin eğitimin temelini yer aldığı aile ortamından başlanarak eğitimin her alanında farklı düşünme yollarını, farklı düşünme yeteneklerini oluşturabilecek bir eğitim ortamı mutlak suretle önemsenmelidir.

Kişinin düşünme becerileri ve bu becerilerden aldığı verimlilik iyi düşünme araçları kullanılarak geliştirilebilecek bir yapıyı ifade eder. Çünkü düşünme geliştirilebilir, öğretilir bir beceridir. Bu beceriyi kazandıracak ve geliştirecek kişiler öğretmenler, kurumlar ise aileler ve okullardır (Ateş, 2018). Bilinmelidir ki toplumların geleceği basmakalıp düşüncelerden ve ezberden kurtulmuş, yaratıcı, sorgulayıcı, karar verme gücü yüksek, düşünebilen, bireylerin yetişebilmesine bağlıdır (Çiftçi, 2006). Bu bağlamda çağdaş eğitim sürecinin amacı yaratıcılık, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme stratejilerini düzenlemek ve geliştirmek olmalıdır. Sadece bilginin kazandırılması eğitimin amacı olmamalıdır.

Çağdaş eğitimin en önemli amaçlarından birisi, bireylere karşılaştıkları durum ve olaylara göre doğru düşünebilmeyi öğretmek olmalıdır. Düşündüğünün farkında olan ve doğru düşünebilen bireyler, bilgiyi ezberlemeye çalışmak yerine, bilgiyi kendileri öğrenebilmek için çaba gösterirler (Güven ve Kürüm, 2006). Bu durum aynı zamanda eğitimin alt basamaklarından olan öğretim işini kolaylaştırır, öğretimin sadece bilgi öğretimiyle uğraşan, bilgi hamallığıyla boğulmuş bir sistem olarak görülmesine engel olur (Semerci, 2003).

Öğretim süreci içerisinde düşünmenin bir beceri olarak gelişimi sağlanmak isteniyorsa atılacak adımların başında doğru yerde doğru bir biçimde sorulacak sorular gelir (Kaya, 2015). Seçilen soruların açık uçlu bir biçimde planlanmış sorular olması, öğrenmenin kalıcılığını sağlama noktasında avantaj sağlayacağı gibi düşünme becerilerinin gelişiminin önünü açar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu bağlamda öğretim ortamı içerisinde sorulacak soruların “neye” odaklanmasından daha çok “ne için” e odaklanması düşünme becerilerinin gelişiminin önünü açabilecek bir bakış açısıdır. “Ne için” e yönelen bakış açısı ayrıntılara inen, sonuçtan daha çok sürece odaklanan, bir bakış açısı olduğundan, düşünmenin de gelişimini beceri anlamında sağlayacaktır.

Eğitimsel anlamda öğrencilerin cevabını bildiği fakat başka bir biçimde ifade etmeleri istenen soruları önemsemek bilgi sahibi oldukları kavramların farklı değer ve formlar ile yeniden ifade edilme sürecini kolaylaştıracağı gibi, farklı düşünme türlerinin de bireyler tarafından kullanımını sağlayacaktır. Bu durum ise düşünsel süreçlerin gelişiminin önünü açacaktır (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Günümüz dünyasında bir bireyi diğer bireylerden ayıran temel özellik, bir kavram hakkında bilgi sahibi olmak değil, bildiğini yeni durum ve olaylara uyarlamaktır (Ayvaz, 2018). Bildiğini yeni durum ve olaylara uyarlayıp, farklı biçimde ifade edebilen bireyler çağdaş dünyada başarılı olabilmektedir. Bu anlamda bireylere bildiğini yeni durum ve olaylara uyarlamayı, onu yeni ve farklı bir biçimde ifade etmeyi sağlayacak temel beceri düşünmedir. Bir eğitim sistemi bireylere hayatta başarılı olmayı öğretmeyi hedef olarak belirlemişse eğer, bu ancak doğru bir biçimde yapılandırılacak olan düşünme öğretimi sistemiyle olur (Kaya, 2015).

Bir beceri olarak düşünmenin önünü açacak olan bir başka eğitimsel özellik ise doğru bir biçimde doğru zamanda yapılması uygun düşün planlamadır. Özü itibarıyla düşünme becerileri; öğrencilerin aktif bir biçimde derslere katılımını ve kendi öğrenme sorumluluklarını kendilerinin almalarını sağlayan, onları araştırmaya ve problem çözmeye yönlendiren önemli becerilerdir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Bu becerilerin daha etkin ve daha verimli olmasını sağlayacak olan kavram ise plan yapmadır. Plan yapma kişisel hedeflere yönelik olarak yapılan seçimlerdir. Mevcut problem durumlarına ve olaylara yönelirken kişilerin doğru düşünebilmelerini ve bunun sonucu olarak doğru seçimler yapmalarını sağlamak, düşünme becerilerinin gelişimi noktasında son derece önemlidir (Evens, 2002). Düşünsel anlamda plan yapma demek; karşımıza çıkan problem ve olaylarda doğru düşünme tercihlerini ortaya koyabilmek demektir.

Yani sonuç itibarıyla doğru düşünebilmek demektir. Bu yüzden ki planlama ve plan yapma doğru düşünmenin bir nevi anahtarı konumunda olan bir özelliktir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Günümüz dünyası ve toplum yapısı açısından değerlendirildiğinde, bir toplum içerisinde düşünme becerileri konusunda eğitim almış ve nerede, nasıl düşüneceğini bilen bireylerin toplum içerisinde sayısı ne kadar fazla olursa o toplumun modern dünyaya uyumu o kadar kolay olur (Saçlı ve Demirhan, 2008). Çünkü düşünme bireysel gelişimde önemli olduğu kadar aynı zamanda toplumsal değişim ve gelişimin de temel dayanak noktasıdır. Bu dayanak noktasının hem bireysel hem de toplumsal bazda gelişiminin önünü açacak olan birincil değer ise eğitimidir. Bu nedenden dolayı eğitim ile düşünme kavramı arasında vazgeçilmez bir birliktelik mevcuttur.

2.1.4. Başlıca Düşünme Becerileri

Düşünme kavramı ile eğitim arasındaki ilişki ele alındıktan sonra şimdi ele alınacak konu ise başlıca düşünme becerileridir. Bu başlık altında değerlendirilmeye alınan dört ana düşünme alanı vardır. Bunlar: Problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve bu araştırmanın temel ana fikrini oluşturan eleştirel düşünmedir. Çok yönlü bir kavram olan düşünme sürecinde sadece bu dört alan bulunmaz. Fakat yapılan literatür değerlendirmelerinde üst düzey düşünme becerileri olarak karşımıza çıkan düşünme alanları bu dört alandır.

2.1.4.1. Problem Çözme

Mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki fark olarak adlandırılabilir problem kavramı, kişinin önünde yaşamsal bir engel niteliği de taşıyabildiğinden mutlaka ortadan kalkması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Derin, 2006). Bundan dolayı bu engel durumunu ortadan kaldırmak isteyen birey mutlak suretle yaşamsal açıdan kendini kendi yapan bir beceriyi düşünmeyi kullanmak durumundadır. Bu anlamıyla bir düşünme türü olarak nitelendirilen problem çözme, geçmiş yaşamsal değerleri kullanarak öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının da ötesine geçerek bir sorunun ortadan kaldırılmasıdır (Kaya, 2015).

Bir başka tanıma göre önceden edinilmiş tecrübe ve öğrenilmiş bilgilerin yeni ve bilinmeyen durum ve olgulara uygulanması olarak tanımlanabilecek problem çözme,

tanımından da anlaşılacağı gibi insan hayatı açısından bir doğallığı ifade eder (Alver, 2005). Bu doğallık yaşamsal gerçekliliğin karşımıza çıkan yeni durumlarının kendimiz tarafından bir problem olarak görülmesi, bu problemin çözümünün ise önceki yaşam tecrübelerimizden geçmesinden kaynaklanır (Altun, 2000). Bu bilgilerle birlikte kişinin problem çözme becerisi, geçmiş yaşam tecrübeleriyle ilişkilendirilebileceği gibi kişinin karşılaştığı yeni durumları nasıl algıladığıyla da alakalıdır.

Eğitimsel açıdan problemler ve problem çözme becerilerinin ayrı bir önemi vardır. Bundan dolayı eğitim ortamı içerisinde seçilen problemler, öğrencinin öğrenme açısından hem kendini hem de ders sürecini değerlendirebileceği bir yapıya ulaşılabilirliğini kolaylaştırmalıdır (Çiftçi, 2006). Seçilen problemler varsayım, tartışma gibi yöntemlere kullanım kolaylığı sağlamalı, kolay çözülebilen bir yapısal nitelikten daha ziyade karmaşık özellikleri barındırmalıdır (Alver, 2005). Bir beceri olarak problem çözme sistematikliği, analitik düşünmeyi, çok yönlülüğü içerisinde barındırır. Bu anlamda problem çözme becerileri, eğitimsel anlamda arttırılmak isteniyorsa seçilen problemlerin yukardaki nitelikleri barındırması kaçınılmazdır (Kaya, 2015).

2.1.4.2. Karar Verme

En temel tanımıyla karar verme becerisi; düşünme sisteminin temel özelliklerini kullanarak birçok tür ve seçeneklerin arasından mevcut durum için en anlamlısını seçebilmektir (Eldeleklioğlu, 1997). Bu düşünme sisteminin temel dayanağı; geniş bir bakış açısıyla; konuyla ilgili önemli, gerçekten ihtiyaç duyulan bilgileri toplamak ve bu bilgileri doğru seçimler yapmak için akıl ve mantık süzgecinden geçirek kullanmaktır (Kaya, 2015). Çünkü karar verme ve onun bir nevi sonucu olarak ifade edilebilecek karar kavramı diğer düşünme biçimleri ve becerilerinde de olduğu gibi kişinin hayatını etkileyen bir olguyu ifade eder. Bundan dolayı kişi karar verme düşünme değer ve sistemini kullanırken mevcut durumu, geçmiş yaşam tecrübelerini ve diğer insanların tecrübe ve düşüncelerini kullanır.

Çağdaş demokrasinin bir gereği olarak düşünülebilecek karar verme becerileri, bireysel manada ister yaşları küçük olsun ister büyük olsun kişinin verdiği kararlara saygı duyma mecburiyetini de beraberinde getirir. Eğitim ortamı içerisinde kişinin verdiği kararlara saygı duyulan sınıf ortamları, hem bireylerin kişisel gelişimleri açısından hem de öğrenmenin gerçekleştirilebilirliği açısından önemli avantajları doğurmaktadır (Balkıs,

2007). Verdiği kararlara saygı duyulan bireylerin özgüvenleri yükselir, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı gerçekleşir, güven ve aidiyet duyguları güçlendiği için eğitim ortamına ve öğretmenlerine olan sevgileri artar. Bundan dolayı eğitimsel manada karar verme becerilerinin öğretiminde önemli olan yanlış kararları da içerisinde barındıran birtakım deneme yanılma yollarıyla bireyin doğru karar vermeye yönlendirilmesini kolaylaştırmaktır (Eldeleklioğlu, 1997).

Karar verme düşünme becerisi; etkin bir sınıf ortamı içerisinde bireylere üst düzey bir beceri olarak kazandırılmak isteniyorsa; eğiticinin ilk olarak yapması gereken mevcut konuları günlük hayatla ilişkilendirmek ve bu ilişkilendirilmeyle paralel olarak örnek olay gibi mevcut yaşam profil ve değerlerini ifade eden yöntemleri kullanabilmektir (Kaya, 2015). Bununla birlikte karar verme becerisinin yükseltilmesine yönelik olarak tasarımı yapılan iyi bir sınıf ortamı içerisinde atılacak ilk adım; sorunun, durumun veya yaşamsal niteliklerin alt boyutlarının analiz edilerek tanımlanmasıdır. Daha sonra amacın ortaya konularak amaca yönelik alternatif çözüm yollarının ve bilgilerinin belirlenmesi, en son olarak ise alternatif çözüm yollarının eleme ve değerlendirme çalışmalarının sonucunda karara veya sonuca ulaşılması gereklidir.

2.1.4.3.Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme ile yaratıcılık her ne kadar birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram olsalar da temelde birbirlerinden ayrı nitelikleri bulunan ve bu nedenle birbirlerinden ayrı düşünülmesi gereken kavramlardır. Bunun temel nedeni yaratıcılığın daha çok doğuştan getirilen bir nitelik olmasından, yaratıcı düşünmenin ise her bireyde bulunan ve bulunması gereken bir özellik olmasından süre gelir. Bundan dolayı yaratıcı olarak adlandırılacak insan profili genel olarak bilim adamları ve sanatçılardır. Ve bunların getirmiş oldukları yetiler genel olarak doğuştandır (Özerbaş, 2011). Olaylar, olgular, durumlar ve sorunlara karşı ilerleyebilmek için özgün, yenilikçi fikirler üretebilmek olarak tanımlanabilecek yaratıcı düşünme ise, var olan durumdan yeni duruma doğru ilerlemeyi, farklı ve ayrıcalıklı düşünmeyi, alternatif çözüm yollarını önemsemeyi esas alır.

Bir beceri olarak düşünülmesi gereken yaratıcı düşünme eğitimsel anlamda yükseltilmesi mümkün olan değerleri içerisinde barındırır. Bu değerler ise hem bir bilim adamı ve sanatçı yetiştirebilmek için gereklidir ve hem de toplumun diğer bireyelerine

kazandırılması istenen yaratıcı düşünme beceri için de bir zaruriyettir (Özerbaş, 2011). Çağdaş eğitim sisteminin de bir gereği olarak yaratıcı düşünme, yetenek yönünden kalıtsal özellikleri içerisinde barındırır da eğitim açısından geliştirilebilir bir beceridir. Bundan dolayı okul ortamında üst düzey beceri anlamında geliştirilmesi istenen yaratıcı düşünme, bu ortamda eğer bir ana fikir olacaksa beyin fırtınası, görüş geliştirme, problem çözme, örnek olay gibi yöntemler öğretmenler tarafından mutlak suretle kullanılmalıdır. Yaratıcı düşünmenin özündeki temel kavram olarak yer alan özgünlük, aynı zamanda bireyciliği, bireye göreliliği de ifade eden bir özelliktir. Bundan dolayı özgünlüğün, doğal olarak yaratıcı düşünmenin geliştirilmek istendiği bir sınıf ortamı demek, aynı zamanda bireysel farklılıkların da esas alındığı bir sınıf ortamı demektir. Dolayısıyla eğitimsel anlamda okullarda yaratıcı düşünce geliştirilmek isteniyorsa; bireyciliğe, bireye yönelik olmaya ve bireysel farklılıklara özellikle dikkat edilmeli, öğretimsel anlamda seçilen yöntem ve tekniklerin temelinde bu unsurlar mutlak suretle bulunmalıdır (Kaya, 2015).

Eğitim ortamı içerisinde hem toplumsal beklenti bağlamında oluşturulmuş bazı kalıplar ve hem de eğitimsel beklentiler yönünde ortaya konulmuş değer yargıları, yaratıcı düşünme ve öğrencilerin yaratıcı düşünmeye eğilimi konusunda önemli birer engel konumundadır. Bunun ana nedeni çalışkan öğrenci profilinin hem eğitim ortamında ve hem de toplumsal bağlamda belirli kalıpları olan yapısından kaynaklanır. Çalışkan olmak için çabalayan öğrencinin yaratıcı düşünmeyi geri plana atma eğiliminde olması genel durumlar itibarıyla kaçınılmazdır. Eğitim ortamı içerisinde öğrenciye doğru yönlendirmeler yaparak, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek olan yegane kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünmenin de üzerindeki üst bilişsel bir yapı olan eleştirel düşünmeye sahipliği öğrencilerin de yaratıcı düşünmeye yönlendirilmesini kolaylaştıracaktır (Özerbaş, 2011).

2.1.4.4. Eleştirel Düşünme

2.1.4.4.1. Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

MEB 2014'e göre eleştirel düşünme: "Bireyin bir konu, olay ve olgu hakkında yargıda bulunmadan önce, ilgili konu hakkında ölçüt belirlemeyi ve bu belirlediği ölçütleri kullanarak karara ulaşmayı içeren, olay, olgu ve durumlara göre kendi kendini düzeltmeyi ve başkasının görüşlerini de sürece yansıtmayı esas alan çok yönlü düşünsel

yapıdır” (MEB, 2014, s. 7). Bir başka anlatıma göre ise eleştirel düşünme özel bir düşünce alanında ya da biçiminde, hatasız düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli, öz denetim yapılarak ortaya konulan düşünme biçimidir (Şahinel, 2007). Bahsi geçen her iki tanımdan da yola çıkarak değerlendirildiğinde eleştirel düşünme; diğer düşünme türleri arasında kapsamı en geniş olan, üst bilişsel değerleri (analiz, sentez, değerlendirme) içerisinde barındıran, bireyin kendisi söz konusu olsa bile tarafsızlığı elden bırakmayan bir düşünme sistemidir.

Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan tanımlamalarda esas alınan iki alanın felsefe ve psikoloji olduğu; her iki alanın da eleştirel düşünmeyi farklı açılardan ele aldığı görülür (Kurnaz,2013). Örneğin felsefeye dayalı olarak yapılan tanımlamalarda eleştirel düşünmenin daha çok düşünmeye olan ilişkisi üzerinde durulurken; psikolojiye dayalı açıklamalarda ise eleştirel düşünmenin daha bireysel yönü üzerinde durularak, özele indirgenmeye çalışıldığı gözlemlenir (Ağdacı, 2018).

Tarihsel gelişim anlamında değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin kökeninin oldukça eskilere dayanan bir yapısının olduğu gözlemlenir (Özden, 2000). Felsefeyle olan ilişkisi esas alınarak yapılan açıklamalarda, eleştirel düşünmenin eski Yunan filozofu Sokrates’e kadar dayandırıldığı görülür. Bu açıklamaların temel dayanak noktası ise Sokrat Metodu olarak adlandırılan soru-cevap tekniğinin eleştirel düşünmeyi yansıttığıdır (Aral, 2005). Modern anlamda eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmaların ise çok eskiye dayanmadığı görülür. Günümüzden yaklaşık elli yıl önce başlayan bu çalışmalar, insanın yaratılışı ile ilgili olarak ele alınan eleştirel yaklaşımlarla ortaya çıkmıştır. Bu çıkışın ardından 1970’li yıllardan itibaren Perry ve Belenky adlı araştırmacılar tarafından, günümüz sistemine yakın bir eleştirel düşünme sistemi oluşturulmaya başlamıştır (Özden, 2000).

Günümüz araştırmacıları ise eleştirel düşünmenin özel bir düşünme alanına ya da biçimde kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme olduğunu kabul etmekte ve bu durumun iki biçimde olduğunu açıklamaktadırlar (Şahinel, 2007 s. 123). Eğer zihinsel süreç özel bir grubun ya da bireyin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilirse; diğer kişiler konu dışında kalacağı için karmaşıktır ve zayıf eleştirel düşünme olarak adlandırılır. Bunun tam tersine eleştirel düşünme karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önünde olduğu bir biçimde disipline edilirse tarafsızdır ve

sağlam duyulu eleştirel düşünme olarak adlandırılır (Kurnaz, 2013 s.10). Zayıf duyulu ve sağlam duyulu eleştirel düşünme arasındaki farklılık, felsefi temelli bir varsayımdan yola çıkarak oluşturulur. Zayıf duyulu eleştirel düşünme, düşünce analizi, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin alt kanatlarından oluşturulurken; sağlam duyulu eleştirel düşünme ise bir soruna ilişkin disiplinli, tarafsız bir bakış açısı içerir. Sağlam duyulu eleştirel düşünme sürecinin doğal sonucu olarak, birey benmerkezcilikten ve kendini aldatmanın vereceği zararlardan kurtulmuş olur (Şahinel, 2007 s. 125).

2.1.4.4.2. Eleştirel Düşünmenin Temel Değerleri

Mevcut düşünme becerileri arasında içermiş olduğu niteliklerle üst sıralarda yer alan eleştirel düşünme, aynı zamanda yaşamsal açıdan da bireyin hayatta başarılı olabilmesi için mutlak suretle bireyde bulunması gereken yaşamsal bir beceridir (Güven ve Kürüm, 2004). Özellikle günümüz dünyası açısından düşünüldüğünde hem var olan teknolojik gelişmelere uyum noktasında ve hem de sosyal ve siyasal normlara uyum konusunda bireye lazım olabilecek en doğal becerilerin başında eleştirel düşünme gelir. Çünkü eleştirel düşünme ilk adımından son adımına kadar gerçekçi adımlarla yaşamsal bir farklılıktır. Bu noktada kendi yaşamsal farklılığının farkında olabilen bireyler aynı zamanda da günümüz dünyasında hayatta başarılı olabilecek potansiyeldeki bireylerdir (Baştopçu, 2018).

Eleştirel düşünme, bireyin problem durumları karşısında çok boyutlu olarak düşünmesini ifade etmektedir (Ağdacı, 2018). Bu çok boyutlu düşünme hususu hakkında yapılan araştırmalar bunun her bireyde farklı seviyede oluşunu göstermekle birlikte, eleştirel düşünmenin geliştirilebilir bir yanı olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu durum ise eleştirel düşünmenin kişisel yönüne atıfta bulunur (Doğanay ve Ünal, 2006). İnsanın doğasıyla da ilgili olarak her yetenek her bireyde aynı düzeyde bulunamaz. Bundan dolayı yetisel anlamda farklılık eleştirel düşünmenin de bireyden bireye farklılaşmasının önünü açar. Ancak her ne kadar doğuştan getirilen yönleri olsa da eleştirel düşünme, geliştiremeyecek bir davranış biçimi değildir. Çünkü zekâ nasıl geliştirebilir bir olguysa, kalıtsal olduğu kadar çevresel faktörler zekâyı etkileyebiliyorsa, eleştirel düşünmenin de gelişiminde doğuştan getirilen faktörlerin etkisi kadar; çevresel faktörlerin de önemi söz konusudur (Bakır, 2018).

Düşünsel bir süreç bağlamında değerlendirilebilecek eleştirel düşünme; zihinsel anlamda çevresinde neler olup bittiğini bilme, bir problemi bütün hatlarıyla düşünebilme, sistematik olma, karar verirken dayanak noktası arama gibi çok boyutlu özellikleri içerisinde barındırır. Zihinsel anlamda değerlendirilebilecek bu çok boyutluluk bireye de çok yönlü olmayı kazandıracaktır (Can, 2015). Bu anlamda eleştirel düşünme becerilerine sahip birey; çok yönlü, bağımsız ve özgün bir biçimde düşünebilecektir. Bağımsız ve özgün düşünen kişi, başkalarının görüş ve düşüncelerini pasif bir şekilde kabul etme yoluna gitmez. Aksine onları analiz eder, bağımsız olarak kendi düşüncesini oluşturma yoluna gider (Kurnaz 2013). Bu bağımsızlık ise hem kişinin zihnini, kalbini ve davranışlarını özgürleştirir ve hem de yaşanabilirlik açısından dünyayı bireye daha yakın kılar.

Genel anlamda neye, nasıl inanacağımıza veya ne yapacağımıza odaklanır bir biçimde karar vermeye doğru atılan, mantıklı bir adım olarak görülebilecek eleştirel düşünmenin temel niteliklerinden birisi yansıtıcı olmasıdır (Nosich, 2011). Eleştirel düşünme yansıtıcıdır, çünkü sadece zihinsel bir süreçten ibaret davranım özelliği taşımaz. Zihinsel olduğu kadar davranışsal nitelikleri de içerisinde barındırır. Örnek olarak sosyal bilgiler dersinde uyum konusundaki bir davranış tartışması yapıldığında kişi eleştirel düşünme noktasında uyum kavramını değerlendirirken; yansıtıcı olarak uyum konusunda hangi değerlere sahip olduğunu, görüşlerini değerlendirirken hangi kanıtlara vakıf olduğunu ve başka kişilerin uyum konusundaki görüşlerini ele alma yoluna gider. Bu süreçler ise sadece zihinsel anlamda değerlendirilecek nitelikler olmadığından eleştirel düşünme yansıtıcı bir özellik taşır (Erden, 2009).

Eleştirel düşünmeyi ortaya koyan en önemli değerlerden birisi de eleştirel düşünmenin “bu en iyi nasıl düşünülür?” Sorusuna verdiği yanıtın süre gelir. Bu anlamda eleştirel düşünme bireyin düşünme değerlerinin nasıl olması gerektiğini ortaya koyar. Niteliksel anlamdaki bu özellik ise eleştirel düşünmenin yüksek düzeyde bir düşünsel süreç olmasından süre gelir. Bu süreci ortaya çıkaran temel özellikler ise açıklık, önem ve yeterlilik standartlarıdır. Bu standart sayesinde eleştirel düşünme, düşünme sürecinin en iyi nasıl yönlendirebilir sorusunun cevabını ortaya koymuş olur (Nosich, 2011).

Eleştirel düşünme var olanı doğru ya da yanlış, olumlu veya olumsuz olarak birlikte bir bütün olarak görmektir. Bu düşünme çeşidinde esas olan bilginin kaynağını araştırmak,

sorgulamak ve onun hakkında yargıya varmaktır (Baştopçu, 2018). Bu nedenle kişi eleştirel düşünme biçimlerini işe koyarken; niçin ve nasıl düşündüğünün farkında olur ve sadece kendi düşünme sürecini değerlendirmekte kalmaz, başkalarının düşünme süreçlerini de değerlendirme imkanına sahip olur (Ağdacı, 2018). Bundan dolayı eleştirel düşünmeyi etkili bir fikir üretme aracı olarak kullanan birey hem kişisel süreçlerinin hem de çevresel faktör ve süreçlerinin farkında olduğundan; değerlendirme yaparken ister istemez objektif olacaktır (Palavan, Gemalmaz, Kurtoğlu, 2015). Bunun ana nedeni ise eleştirel düşünen bireyin gelişime ve değişime açık birey özelliği göstermesinden kaynaklanır. Gelişime ve değişime açık birey özelliği gösterebilme ise doğrudan hem kendini hem de çevresini tarafsız bir biçimde değerlendirebilme noktasında ön plana çıkacaktır (Erden, 2009).

Kelime değeri manasıyla eleştirel kelimesi her ne kadar olumsuz çağrışımlar yapıyor olsa da eleştirel düşünmenin bu olumsuzlukla alakalı bir niteliği yoktur. Bir kelime bütünüyle ilişkilendirilmek isteniyorsa eleştirel düşünme kriter kelimesiyle ilişkilendirilebilir (Nosich, 2011). Çünkü eleştirel düşünmeyi öğrenmek demek, bir konu veya davranım bütününe derinlemesine bakmak ve incelemek demektir (Kürüm, 2002). Eleştirel düşünmeyi etkin bir biçimde kullanan insan, etkili düşünme yöntemlerini kullandığından bir olayın ve bir davranım durumunun bir nevi kritiğini yapar. Bunun yanında eleştirel düşünme duyguları geri plana atıp düşünmek de değildir. Tam tersine eleştirel düşünme, duygulara hâkim olup mantık süzgecinden geçirerek düşünmektir (Nosich, 2011).

2.1.4.4.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili akıcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi ve becerisi olarak tanımlanabilecek eleştirel düşünme şu dört davranım durumu ile değerlendirilebilir:

- Problemleri tanımlama ve formüle etmenin yanı sıra onların çözümü için değerlendirme yolları ve önermeler üretme yeteneğidir.
- Akıl yürütmelerdeki yanlışları fark etme ve tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme yöntemlerini fark etme ve kullanma yeteneğidir.
- Çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilgilerden akla uygun sonuçlar çıkarma ve çıkarılan sonuçları akla uygun bir biçimde savunma yeteneğidir.

- Gerçekler ve düşünceleri ayırt etme yeteneğidir (Kurnaz, 2013 s.11).

Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir biçimde algılama sürecidir. Yani eleştirel düşünme gerçeğin olumlu veya olumsuz görünen veya görünmeyen tüm yönleriyle algılanması sürecidir (Dolapçı, 2009). Eleştirel düşünme bilgiye dayalı bir akıl yürütmedir. Bu aşamada bilgilendirme önemli bir kritik noktayı işaret eder. Bu süreçte kaynakların sorgulanması, bilginin farklı kaynaklar kullanılarak kontrollerinin yapılması, sayılıtların ve ön yargıların belirlenmesi gereklidir (Erden, 2009). Eleştirel düşünen birey, niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Yalnız kendi düşünme sürecini değerlendirmekte kalmaz başkalarının da düşünme olgusunun farkında olur (Kurnaz, 2013).

Niçin ve nasıl düşünüldüğünün farkında olarak sürdürülen eleştirel düşünme, pasif bir bakış açısı ve algılamayı savunmaz. Tam tersine analiz etme, değerlendirme ve sentezleme gibi üst düzey düşünsel nitelikleri kullanarak sonuca varmayı; sonuca varma sürecinin her aşamasında aktif olmayı amaçlar (Dolapçı, 2009). Bu anlamda eleştirel düşünme becerilerini yükseltmek isteyen bir birey; her anlamda aktif olmayı göze almak zorundadır (Baştopçu, 2018). Bunun yanında eğitim ortamı içerisinde öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini yükseltmek isteyen bir eğitim lideri olarak öğretmen; öğrenme süreci içerisinde; kendi aktifliğini sağlayacak, öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak, nasıl öğrendikleri konusunda öğrencilerine rehberlik edebilecek bir yapıyı oluşturmak zorundadır (Özden, 2000).

Eleştirel düşünmeyi değerlendirirken onu sadece bir düşünme biçimi olarak ele almak yerine; daha kapsamlı bir biçimde değerlendirmek daha doğru olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme, bireyin kendi yaşam biçimiyle ilgili olarak bir değerlendirme süreci olduğundan, aynı zamanda bireyin kendini geliştirme sürecidir. Kendini geliştirmek isteyen birey, kendi yaşam şartlarının farkında olur ve bu sayede kendine gerçekçi hedefler belirleyerek bireysel gelişimine katkıda bulunur (Ennis, 1989). Bireysel gelişim noktasında kendi gerçeklerinin farkına varmak aynı zamanda yaşamsal bir dayanak noktası belirlemek olduğundan kendini geliştirmek isteyen bireyin eleştirel düşünme becerisini işe koşması kaçınılmazdır (Güven ve Kürüm, 2004).

Bilindiği üzere düşünme kavramı ve düşünsel kavramlar her anlamı ve sınırlarıyla insan unsurunu içerisinde bulunduran durumlardır. Bu anlamda düşünme kavramının etkin bir

türü olan eleştirel düşünmede de mutlak suretle insan ön plana çıkacaktır (Demir, 2006). İnsan unsurunun ön plana çıktığı yerde ise sosyal beceriler işe koşulmak durumundadır. Bu durumda eleştirel düşünmenin temel alt yapısında sosyal bilgilerin olduğunu da bilmek ve görmek kaçınılmazdır (Kaya, 2015).

Eleştirel düşünmenin temel alt yapısında yatan sosyal becerilerin başında bireyin gerektiğinde kendini sorgulaması ve gerektiğinde karşısına çıkan durumlarda kendini yeniden düzenlemesi gelir. Bunları yapabilmesi için ise bireyin kendisini tanıması şarttır. Bireye kendini tanıyabileceği eğitim ortamları içerisinde en uygun ortam sosyal bilgiler dersinin içerisinde yer alır (Özensoy, 2011).

Sahip olduğu özellikler açısından değerlendirildiğinde eleştirel düşünmeyi tek bir kalıba sığdırmak oldukça zordur. Çünkü eleştirel düşünme becerileri çok boyutlu nitelikleri içerisinde barındıran bir kavramdır (Güven ve Kürüm, 2004). Bundan dolayı eleştirel düşünme kavramının özelliklerini değerlendirirken bu kavramın alt basamaklarını da değerlendirmek doğru bir yoldur. Bu anlamda Kurnaz (2013)'ün aktardığına göre eleştirel düşünme becerileri:

- **Açığa Vurma Becerileri:** Bir soru üzerine odaklaşma, Tartışmaları analiz etme, Durumları açığa çıkarmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma.
- **Destekleme Becerileri:** Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama, Gözlem raporlarını yargılama.
- **Çıkarım Becerileri:** Eldeki verilerden çıkarım yapabilme, Tümünden gelimsel düşünebilme, Değer yargıları oluşturabilme.
- **İleri Düzeyde Açıklığa Kavuşturma Becerileri:** Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme, sayıtları belirleyebilme.
- **Strateji ve Teknik Becerileri:** Bir harekete karar verme, Diğerleriyle etkileşim (Kurnaz, 2013 s.13).

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri değerlendirilirken diğer düşünme türleriyle ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Ancak diğer düşünme tiplerinden ayrı olarak eleştirel düşünme ele alınırken ortaya konulması gerekli bazı ölçütler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Eleştirel düşünme bilgi, tutum ve değerleri içerisine alır,

- Eleştirel düşünmede, gerçek objektif bir biçimde algılanmasına rağmen insanlar gerçekler hakkında farklı düşünsel durumlara sahip olabilirler. Bundan dolayı eleştirel düşünen birey gerçeği derinlemesine araştırarak sonuca ulaşır.
- Eleştirel düşünen birey için sorgulama yapmak çok önemli bir değerdir. Çünkü kavramları sorgulayan bireyler kavramların analizini yapar ve değerlendirir, bunlara dayalı olarak bir yargıya ulaşır (Baştopçu, 2018 s.25).

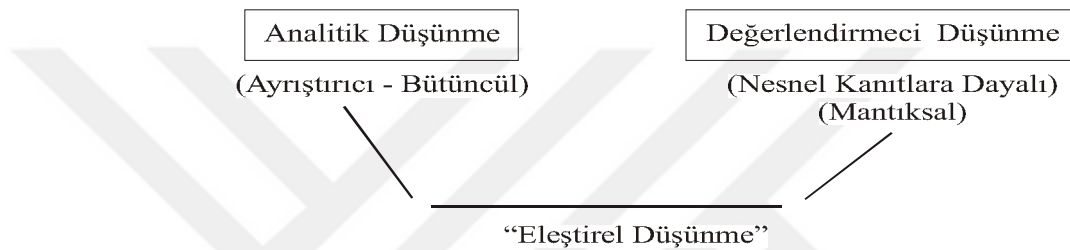
Sonuç anlamıyla kişinin neyi düşündüğünden daha çok nasıl düşündüğüne odaklanan eleştirel düşünmede belirli bir başıboşluk yoktur. Bunun tam tersine eleştirel düşünmede esas olan sistematikliktir. Özellikleri itibarıyla en gelişmiş düşünme biçimi olan eleştirel düşünmede, başkalarının düşünceleri ve durumları göz önünde bulundurarak kendini ve çevresini anlamaya yönelik bir aktiflik söz konusudur. Bundan dolayıdır ki kişi eleştirel düşünmeye odaklanırken kendi düşünme sisteminin farkına varmalı, başkalarının düşünme süreçlerini algılamalı, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilmedir (Aybek, 2010).

2.1.4.4.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Alt Boyutları

Çalışmanın bu başlığında eleştirel düşünmenin alt yapısında yatan temel boyutlar ele alınarak, bunların topyekûn eleştirel düşünme değerinin oluşumu noktasındaki katkıları ele alınacaktır. Genel değer ve anlamları açısından değerlendirildiğinde eleştirel düşünme çok yönlü kavramları ve değerleri içerisinde barındırır. Bu çok yönlü bakış açısı ve değerler sisteminde herkesin ortak nitelikte kabul edebileceği bir alt boyut sistemi bulunmaz. Bunun ana nedeni ise eleştirel düşünmenin çoğu zaman öznel ve bireysel nitelikleri de içerisinde barındıran bir sistem olmasından kaynaklanır. Bu ön bilgiler ışığında eleştirel düşünmenin bazı alan yazılarındaki temel alt boyutlarına bakacak olursak:

Bunlardan birincisi Kaya'nın (2015) eleştirel düşünme anlatımıdır. Bu anlatıma göre eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, mantıksal, dikkatli ve bağımsız düşünme ile eş anlamlı olarak kullanılabilir. Bu anlamların temelini ise analitik ve değerlendirmeci düşünme oluşturur. Analitik ve değerlendirmeci düşünme birbirleri ile bağlantılı düşünme yansımaları olup eleştirel düşünebilmenin yukarıda da vurgulandığı gibi iki önemli alt özelliğini oluşturan düşünsel yansımalarıdır.

Bu bağlamdan yola çıkılarak düşünüldüğünde analitik düşünme, bir bütünden yola çıkarak parçalara ulaşabilme veya parçalardan yola çıkarak bütün hakkında yorumlarda bulunabilme becerilerini içerir. Değerlendirmeci düşünme; kanıtlardan, dayanaklandırmalardan yola çıkarak düşünebilme ve nesnel yargılama, sonuçlara varabilme bilgi bütünlerine dayanan düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme ise, hem bütünden parçaya ve parçadan bütüne doğru ilerleyen bir yansımayı hem de kanıtlara dayalı, nesnel bir yansımayı içerisinde barındırır. Bu yüzden eleştirel düşünmenin iki ana dayanak noktasını analitik ve değerlendirmeci düşünme becerileri içerir.



Şekil – 1. Eleştirel Düşünmenin Dayanak Noktaları

Bu temel dayanak noktalarından dolayı eleştirel düşünme:

- Ortaya konmuş ölçütlerle problemleri değerlendirir,
- Bütün verilere ulaştıktan sonra yargılama yapar,
- Sistemattir (Kaya, 2015).

İkinci olarak ise eleştirel düşünme; problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimlerini kapsayan genel bir süreç olarak tanımlanmakta ve hem bir beceri ve hem de bir tutum olarak görünüp 5 boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar:

- Sorunu tanımlama,
- Sorunun tanımı için uygun bilgileri toplayıp seçme,
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları belirleme,
- İlgili ve sonuca götüren varsayımları seçme ve formülleme,
- Geçerli sonuçları çıkarma ve sonuçların geçerliliğini tartışmadır. (Kurnaz, 2013 s.30).

Üçüncü ve son olarak eleştirel düşünmeyi ortaya koyan bir başka alt boyut sistemi ise Ağdacı (2018) tarafından geliştirilen ve de bu araştırmanın verileri toplama aşamasında da kullanılan “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”nde ele alınan alt boyut sistemidir. Bu

ölçeğe göre eleştirel düşünme alt boyutsal olarak; kendine güven, karar verme, öz düzenleme, değerlendirme ve öz denetim başlıkları altında incelenmiştir. Şimdi ise adı geçen başlıkları biraz daha ayrıntılı bir biçimde değerlendirecek olursak;

Kendine güven; başlık olarak kendine güven kavramı bir iş, bir olay veya durum karşısında kişinin bireysel olarak bahsi geçen olay, iş ve durumların üstesinden gelecek durumsal değer ve potansiyeli kendisinde bulup bulamaması olarak adlandırılabilir. Bu niteliği kendine güven; kişiye gerçekçi bir bakış açısı kazandırdığı gibi mevcut durumda bir iş veya eylem için gerekli ilk adımın atılması için gerekli enerjiyi bireye hissettirir. Bu yönüyle kendine güven kavramı eleştirel düşünme açısından da bir gerekliliği ortaya koyar.

Karar verme; üst düzey bir düşünme sistemi olarak da alınabilecek karar verme, eleştirel düşünme açısından bir başka olmazsa olmazı ifade eden önemli bir değerdir. Mevcut yaşamsal sistemde kişinin iyi veya kötü bir karara ulaşabilmesi, kararsızlığın getirmiş olduğu karamsar bakış açısından çok daha iyidir. Kişinin vereceği ve vermiş olduğu doğru kararlar kişisel ilerlemenin önünü açacağı gibi verilen yanlış karar ise kişisel değerlendirme noktasında kişiyi güçlü kılar. Bu özellikleriyle karar verme eleştirel düşünme açısından bir gelişim noktasındır.

Öz düzenleme; karar vermenin bir nevi eleştirel düşünme anlamındaki sonucu olarak düşünülebilecek öz düzenleme, günlük hayatta bireyin karşısına çıkan olay, durum ve olgularda, kişinin kendisini görme imkânı sağlayarak, hatalarından en büyük kârı yine kişinin elde etmesini sağlayan çok yönlü bir bakış açısıdır. Eleştirel düşünen insan aynı zamanda kendi hatalarından ders çıkarmayı bilen insandır. Bu yönüyle öz düzenleme kişinin kendi hatalarından çıkaracağı dersler noktasında bireye yardımcı olur.

Öz denetim; kişinin gerçekçi bir bakış açısıyla duygularına hâkim olduğu, kendi değer sistemi ve davranışsal niteliklerini kavradığı bir nitelik olarak adlandırılabilir. Öz denetim kavramı, eleştirel düşünme sistemi açısından gerçekçiliğin tam manasıyla ortaya çıkarıldığı bir bakış açısıdır. Eleştirel düşünme açısından gerçekçilik olmazsa olmazı ifade eden bir değerdir. Bu değerın bireysel anlamda destekleyecek önemli niteliklerin başında öz denetim gelir.

Değerlendirme; eleştirel düşünme sistemi açısından değerlendirme, günlük hayat içerisinde ortaya çıkan olaylarda, kişinin tarafsız bir biçimde olaylara hâkim olmasını ve bu hâkim olma neticesinde bir ana fikre, yargıya veya davranıma ulaşmasını ifade eder. Kişi eleştirel düşünme anlamındaki değerlendirme sürecinde kanıtlardan yola çıkarak bir yargıya ulaşır. Bu nitelikleriyle değerlendirme eleştirel düşünme açısından son derece önemlidir.

Sonuç anlamıyla eleştirel düşünme, farklı bakışları ve bu bakış açılarından doğan çok farklı nitelikleri olan çok yönlü bir düşünsel sistemdir. Bu düşünsel sistemden daha iyi bir biçimde verim alınabilmesi için mevcut alt boyutların kullanılması eleştirel düşünme anlamındaki gelişim için son derece önemlidir (Akdere, 2012). Eğer bu gelişim doğru bir biçimde sağlanırsa, diğer düşünme sistemlerinin de önünün açılması, kaçınılmaz bir olgudur (Aral, 2005). Bunun ana nedeni ise eleştirel düşünmenin diğer üst düzey düşünme sistemlerine bir nevi çatı olan niteliklerinden süre gelir. Araştırmanın bir sonraki başlığında eleştirel düşünmenin diğer üst düzey düşünme sistemlerine etkisinden bahsedilecektir.

2.1.4.4.5. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Becerilerinin Gelişimindeki Önemi

Eleştirel düşünmeyi, diğer düşünme becerilerinden ayırabilmek, onlardan ayrı düşünebilmek son derece zordur. Örneğin yaratıcı düşünmenin gereği olarak çok yönlü düşünebilme; eleştirel düşünmenin de gerekliliğini oluşturur. İki düşünce türünün farklılaştığı nokta ise eleştirel düşünmede çözümleyici düşünme türünün kullanılması ve adımların bilinçli bir biçimde atılması, yaratıcı düşünmede ise çözümleyici bir değere gerek duyulmadan probleme odaklanması ve sonucuna nasıl ulaşıldığının farkında olunmamasıdır (Bakır, 2018 s. 27). Bunun yanında eleştirel düşünme diğer tüm düşünme becerilerinin bir nevi dayanak noktası konumundadır. Bu bağlamda;

- Yaratıcı düşünme ile ortaya konulan yeni bir ürün eleştirel düşünme ile değerlendirilir. Çünkü ortaya çıkan ürünün anlamlılığı ve gerçekten istenilen ürün olup olmadığı eleştirel düşünmenin kanıtlara dayalı düşünme stiliyle ortaya çıkarılabilecek bir niteliktir.
- Karar verme düşünme türünde seçilen davranım eleştirel düşünme ile seçilerek ortaya konur. Bu durumun ana nedeni ise karar verme düşünme

tipinin ardından bir sonuç olarak ortaya çıkan karar ifadesi eleştirel düşünme değerleriyle ortaya konulabilecek ve daha sağlıklı bir biçimde ortaya çıkarılabilecek bir kavramdır.

- Problem çözme düşünme türünde sorunun çözümüne odaklanma söz konusuysen tüm bilgi, fikir ve olaylar eleştirel düşünme süzgecinden geçirilir. Süreç anlamıyla problem çözme becerisi genel manada planlı davranmayı ve planlı düşünmeyi gerektiren bir beceri konumundadır. Bu planlılık gereğini ortaya koyabilecek düşünme stili ise eleştirel düşünmedir (Kurnaz, 2013).

Sonuç olarak düşünüldüğünde, düşünme kavramı ve onun ortaya çıkarılan ana başlıkları; birbirinden ayrılamaz, birbirini destekleyen nitelikteki unsurları içerisinde barındırır. Eleştirel düşünme ise diğer tüm ana düşünme becerilerinde olmayan bir nitelikte, tüm düşünme türlerini kapsayan bir düşünme değeridir (Kalelioğlu, 2011). Sonuçları ve özellikleri noktasıyla eleştirel düşünme, diğer düşünme stillerini etkiler, onların daha etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar (Bodur, 2010). Bu noktada eleştirel düşünmeyi etkin bir şekilde kullanmak demek; doğru kararlar almak, sorunların daha kolay bir biçimde üstesinden gelmek, daha yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya koyabilmek demektir.

2.1.4.4.6. Eleştirel Düşünme ve Eğitim

Eleştirel düşünme becerileri özellikler bağlamında da vurgulandığı üzere geliştirilebilir davranış özelliklerini ve değer bütünlerini ifade eder. Bu geliştirilebilirlik ise ancak eğitim ortamı içerisinde sağlanır. Bilindik tanımı ile eğitim, bireyde istendik davranış bütünleri oluşturabilmektir. Bu istendik davranış bütünleri, değişen dünya niteliklerinin etkisiyle farklı anlama ve bütüne ulaşmış konumdadır (Kaya, 2015). Ve bu noktada değişen dünya düzeni ve küreselleşme baz alındığında eğitim ve eğitimle ilgili kavramların tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir (Saçlı, 2013). Bu gözden geçirme ve değişim süreci esnasında üzerine en çok sorumluluk yüklenen eğitim unsuru öğretmendir. Bu noktada toplumun ve eğitim sürecinin değişime hazır olması demek; öğretmenin değişime hazır olması demektir (Aydede ve Kesercioğlu, 2010).

Öğretim kademeleri ve bu kademelerin içerisinde çağdaş eğitim sürecinin istendik davranış niteliklerinin oluşturulması yolunda; düşünme değerlerinin işe koşulmaması

öğrenme süreçlerini modern amaçların dışına iterek ezbere dayalı bir değere ulaştıracaktır (Özensoy, 2012). Bunun yanında öğrenme ortamı içerisinde sunulan bilginin anlamlı bir bilgi olabilmesi için öğrencilerin bunları çözümlemesi ve nerede, nasıl kullanacağını bilmesi gereklidir (Öztürk ve Ulusoy, 2008). Her iki durumda da ipuçlarının sunulduğu üzere eleştirel düşünme hem öğrenme ortamı içerisinde ezbere dayalı bir yapının oluşmasını engeller ve hem de süreçsel bağlamda eğitim ortamı içerisinde sunulan bilgilerin anlamlı bir bütün olmasını kolaylaştırır (Korkmaz, 2008).

Anlamlı olarak oluşturulmuş bilgi demek, ezberden uzak öğrenci etkinliği ile harmanlanmış kalıcı bilgi demektir. Bilginin öğrenci etkinliği ile kalıcı hale gelmesi ise temel düşünme sistemlerinin temele konulmasıyla gerçekleşir. Çünkü insan üreten bir varlıktır. Üreten insanın bu etkinliği gerçekleştirebileceği en özgün ve en kolay davranım biçimi düşünmedir (Baykara, 2006). Geçmişten günümüze değişen dünya değerlerine bakıldığında her şeyin bir fikirle başladığı görülür. Fikir üretmek ise düşünme ile olur. Düşünme stilleri içerisinde en üst düzeye ve değere sahip bilişsel nitelik; özgün fikirlere güçlü dayanak noktası hazırlayacak olan eleştirel düşünmedir (Can, 2015).

Modern bilgi toplumunda öğretmen doğrudan bilginin kaynağı değil; bilgiye ulaşım noktasında öğrenciye yol gösteren, ona rehberlik eden konumundadır. Bu noktada öğretmene düşen görev öğrenciyi iyi bir şekilde tanımak ve analiz etmektir. Bu durum öğretmene en çok katkısı bulunacak düşünme türü, eleştirel düşünmedir (Nosich, 2013). İçinde bulunan topluma uyum sağlama noktasında kişiye kolaylık sağlayan eleştirel düşünme, eğitimle ilgili öğrenilebilir süreci ifade etmektedir (Ennis, 1986). Düşünme eyleminin gerçekleşmesinde bireye sunulan bilgilerin eleştirilmesi önemli bir noktayı ifade eder. Çünkü birey eleştiri yaptığında algıları açıktır, değerlendirebilir, kendisi için iyi olanla olmayana daha iyi bir şekilde analiz eder (Akın ve Gözütok 2013).

Bireylerin daha çok kendilerini geliştirmelerinin beklenildiği ve bu beklentiye göre hareket edildiği bilgi toplumunda birey, araştırma yapabilmeli, problem çözme yetilerine sahip olabilmeli, bir alanda kullanılan yapıyı veya çözüm yolunu diğer alana uygulayabilmelidir. Yani eleştirel düşünme gibi üst bilişsel bir düşünme değerine sahip olabilmeli ve bu beceriyi etkin bir biçimde kullanabilmelidir (Tanrıverdi, 2012). Bunun ilk çıkış yerlerinden birisi eğitimidir ve eğitimin ilk kademeleridir. Eleştirel düşünme

farkındalığı arttırıldığı sürece kullanılabilir ve geliştirilebilecek bir beceridir. Bu yönüyle eleştirel düşünme yolunda bireylere yol gösterecek olan onların öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olması beklenen öğretmenlerdir (Kalkan, 2008). Eleştirel düşünme değerine sahip ve bu yolda kendini geliştiren öğretmenlerin bireylerin öğrenme stillerini keşfetmesi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi daha kolaydır (Güven ve Kürüm, 2004).

Eleştirel düşünme ve eğitim konusunda genel bir değerlendirme yapılacak olursa eleştirel düşünme temel bir düşünme değeri olduğu için insani açıdan doğuştan getirilen nitelikleri içerisinde barındıran bir kavram ve olgu niteliğindedir. Bu niteliğin bir yaşam biçimi haline getirilip bireyin etkin bir şekilde kullanabileceği yaşamsal bir vazgeçilmez haline getirecek olan yegâne araç ise eğitimidir (Aybek, 2010). Eleştirel düşünme eğitimi bireyin ilk eğitimsel kazanımlarının verildiği ailede başlayıp öğrenimsel temellerinin atıldığı ilkököl ve ortaokul yıllarında da genel hatlarıyla iyi biçimde şekillendirilmelidir (Bodur, 2010). Bahsedilen bu öğretimsel temelde öğretmenin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayıdır ki okullarda eğitim temel yönlendiricisi olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerinin farkında olarak bu beceriyi etkin bir biçimde öğrencilerine kazandırmak için uğraşması günümüz dünyasına hazırlıklı bireyler yetiştirebilmek için vazgeçilmez bir niteliği ifade eder (Ağdacı, 2018).

Temel öğretim branşları açısından değerlendirildiğinde ortaokul düzeyinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olabilecek temel branşlarının başında sosyal bilgiler gelir. Bu noktada bu araştırmanın da temel dayanağını oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme konusunda farkındalığa sahip olmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimleri açısından son derece önemlidir (Kaya, 2015). Çünkü sahip olduğu kuramsal temel bağlamında sosyal bilgiler; bireyleri hayata hazırlama ve yaşamsal noktada var olması gereken sosyal becerinin kazandırılması açısından mevcut müfredat açısından eşi olmayan kritik, temel bir derstir. Eğitim ortamı açısından eleştirel düşünmenin temel değerleri bireylere verilmek isteniyorsa eğer sosyal bilgiler dersi bu noktada kolaylık sağlayabilecek en temel alanlardandır.

2.1.4.4.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Eleştirel düşünme becerilerine göre düzenlenmiş sınıf ortamı içerisinde öğretmenden beklenen en önemli davranış biçimi; sadece anlatan ve anlattığını geri isteyen bir bilgi kaynağı olmaktan ziyade; öğrencilerinin öğrenebilme kabiliyetlerini keşfetme noktasında onların önünü açan, sınıf ortamını demokratikleştirmiş, derslerinde kullandığı bilgi değerlerini günlük hayatla bağdaştırabilmiş bir yol gösterici olmaktır (Ornstein ve Lasley, 2004). Öğretmenin gerçek anlamda yol gösterici olduğu eğitim öğretim yapıları; öğrencinin de öğrenme açlığını en üst düzeyde giderdikleri bir yaşam alanıdır. Bu yaşam alanları aynı zamanda çağdaş anlamda eğitimin ve toplumun bireyden beklentileridir (Kurnaz, 2013).

Çağdaş toplumsal yapı, birçok alanda değişim ve gelişimi beraberinde getiren ve birden çok unsuru içerisinde barındıran bir sistem konumundadır. Bahsedilen bu sistemin yenileştirilip; tekrar uygulanması noktasında, eleştirel düşünmenin rolü büyüktür. Toplumu oluşturan en küçük yapı birimi olarak düşünülebilecek bireylerin bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilmeleri için eleştirel ve akılcı düşünceleri olmazsa olmazı ifade eden bir değerdir (Ennis, 1986). Bilindiği üzere eğitim sistemi ve okullar çağa uyum ve çağı yakalama konusunda toplumsal açıdan üretimin sağlandığı bacasız birer fabrika konumundadır. Bu fabrikaların üretim noktasında ürünleri olan bireylerin kalitesini belirleyen ise; çağa uyum noktasındaki nitelikleridir (Kuran, 2002). Bu niteliklerin gelişimi ve kaliteli bireylerin yetişmesinde birincil sorumluluğu olan çekirdek unsurların başında öğretmenler gelir. Öğretmen eleştirel düşünme gibi çok yönlü beceriler konusunda ne kadar donanımlı olursa; onların ürünleri olan bireylerin de bu beceriler konusundaki artan donanımlılığı beklenen bir sonuçtur (Aybek, 2010).

Çağdaş eğitimsel yapı içerisinde öğretmenin temel görevi; öğrencisine yol göstererek onun bir birey olarak öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır (Akın ve Gözütok 2013). Bu yol gösterme sürecinde etkin olan öğretmen demek; bireysel farklılıklara saygı duyan, öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine hâkim, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyebilen, bir eğitim lideri demektir (Bakır, 2018). Bu noktada iyi bir eğitim liderliği bağlamında; tarafsızlığı, kanıtlara dayanırlığı, empatiye dayalı nitelikleriyle öğretmenin işini en iyi bir biçimde kolaylaştıracak düşünsel yetenek eleştirel düşünmedir (Korkmaz, 2008).

Eğitim ortamlarının iŖe koŖulduđu mekanların en temeli sınıflardır. Sınıflarda yer olan öğretmen davranıŖları eleŖtirel düŖünme değerlerini desteklemezse eğitimin ađdaŖ amaçlara ulaŖması beklenemez. Bu noktada eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eleŖtirel düŖünmeyi geliŖtirici ve destekleyici davranıŖ özellikleri göstermeleri bir zorunluktur (Nosich, 2013). Zorunluluk olan ve öğretmenlerden beklenen davranıŖ kalıpları arasında; bir bütün olarak eleŖtirel düŖünmeyi davranıŖlarında gösterme, sınıflarında öğrencileri ile yakın olma, karŖıtlıklara ve farklılıklara hoŖgörü ile yaklaŖma, sorunlara ve fikirlere nedenler ile kanıtlar arama, kendisini açık bir Ŗekilde ifade etme gibi eleŖtirel düŖünmenin temel değerleri yer alır (Akın ve Gözütok 2013).

Bir sınıf içerisinde eğitim-öğretim ortamının düzenleyici ve yönlendiricisi olarak öğretmen eğer öğrencilerinde eleŖtirel düŖünme becerilerinin yükseltilmesini istiyorsa; öğrencilerinin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf atmosferi ortaya koymalıdır (Ŗahinel, 2007). Öğrencilerinin güven duyabileceği bir karakter yapısı oluŖturmalı, alanıyla, eleŖtirel düŖünmeyle ve eleŖtirel düŖünmeyi geliŖtirebilecek etkinliklerle ilgili derin ve geniŖ bir bilgi ağına sahip olmalıdır (Wolk, 2003).

EleŖtirel düŖünmenin yükseltilmesini sağlayacak etkinliklerin baŖında, mevcut bilgi kaynağını kullanırken baŖka kaynaklarla ile mevcut bilgiyi karŖılaŖtırma ve bu yolla yeni bilgilere ulaŖabilme gelmelidir. Çünkü ađdaŖ toplumsal yapının da gereği olarak bireyden beklenen davranıŖ bütünü, bilgiyi tüketen bir insan olmaktan daha ziyade bilgiyi kendisi üretebilen bir birey olabilmektir (Kazancı, 1989). Bu yönüyle bilgiyi üretebilen birey olma niteliği yapısal olarak eğitimin ilk yıllarından itibaren oturtulabilecek bir davranıŖ ve eğitimle birlikte geliŖimi sağlanabilecek bir olgu bütünüdür. Bu davranıŖ ve olgu bütünü ise ancak eğitimin birincil temsilcileri olan iyi yetiŖmiŖ öğretmenlerle sağlanabilecek bir yapıdır (Doğanay, 2001). Öğretmenler, ocukların çok boyutlu düŖünmelerini sağlayabilecek strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında mutlak suretle kullanmak zorundadırlar. Sonuçları itibarıyla çok boyutlu düŖünme hem bilgiyi üreten bireylerin yetiŖimi konusunda kolaylık sağlayacak hem de yapısal anlamda eleŖtirel düŖünmenin oluŖumuna kolaylık sağlayacaktır (Aybek, 2010).

Demokratik eğitim sistemi içerisinde öğretmen; eğer öğrencilerin eleştirel düşünebilme kabiliyetlerini arttırmak istiyorsa onları bir birey olarak görebilmeli, sınıfsal ve ders anlamında alacağı önemli kararlarda öğrencilerinin görüşlerini dahil etmeli, bir problem durumu veya olayla karşı karşıya kalındığında onların nasıl davranmaları gerektiğini tarif etmek yerine; örnek olaylarla, görüş geliştirmelerle ve çeşitli tartışma yöntemleriyle öğrencilerinin bizzat kendi görüşlerini ortaya koymalarına izin vermelidir (Kurnaz, 2013).

Eğitimsel manada geliştirilmesi mümkün olan eleştirel düşünme becerilerinin yükseltilmesinde birincil etkiyi yaratacak en önemli karakter öğretmenlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin yapısal anlamda eleştirel düşünme becerilerini bilmeleri, bu beceriyi yükseltebilecek yöntemleri derslerinde kullanmaları eleştirel düşünme becerilerinin gelişim amacına yönelik atılabilecek en önemli adımlardır. Nasıl ki eğitim bireyde kalıcı ve istendik yönde bir davranış değişikliği oluşturmak isteyen bir sistem konumundaysa, Türk Eğitim Sisteminin bir parçası ve bir dalı olan sosyal bilgiler eğitiminin de amacı bireyde toplumsal yönden bir davranış değişikliği oluşturmaktır. Günümüzde sosyal beceriler konumunda değerlendirilebilecek eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamındaki gelişiminde öğretmenlere, özellikle de sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük işler düşmektedir.

2.1.4.4.8. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Eleştirel Düşünme

Sosyal bilgiler öğretimi ile eleştirel düşünme ilişkisini ortaya koymadan önce sosyal bilgiler öğretimini birkaç bilgisel özellikle değerlendirmek daha doğru olur. Bu bağlamda sosyal bilgilerin tanımı değerlendirildiğinde; vatandaşlık değerlerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleşiminden oluşan çok yönlü bir disiplindir (Ateş, 2018). Bir başka tanımı ile ise sosyal bilgiler; toplum ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Öztürk, 2003 s.3).

İçermiş oldukları özellikler bağlamında sosyal bilgiler ve eleştirel düşünme birbirlerini tamamlayan ve destekleyen iki ayrı disiplin alanıdır (Kurnaz, 2013). Sosyal bilgilerin

temel amacı bireylere topluma uyum noktasında kolaylık sağlayarak; onları karşılaştığı problemleri çözebilen, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan etkin birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu anlamda eleştirel düşünme; içermiş olduğu kanıt arama, tarafsızlık, gibi alt özellikler ile sosyal bilgilerin belirtilen amaçlara ulaşma konusunda önünü açabilecek temel bir beceridir (Kaya, 2015).

Özellikleri itibarıyla sosyal bilgiler dersi hayata hazırlıktan daha çok hayatın kendisi olma niteliği taşıyan, farklı konuları içerdiğinden farklı bakış açılarının ortaya konulmasını ve bu bakış açılarına göre yönlendirmelerin yapılmasını esas alan, çok yönlü bir disiplin konumundadır (Kılıçoğlu, 2015). Bu alanın temel yapı taşı sosyal yaşamdaki insandır. Bireyin sosyal yaşam içerisindeki insan olma serüveninde eğitiminin ilk yıllarında en çok yardımcı olabilecek alan sosyal bilgilerdir. Eleştirel düşünme gibi insana has bir becerinin bireye kazandırılması yolunda içinde en çok pratik değeri içeren alan yine sosyal bilgilerdir (Özdemir, 2015). Bundan dolayıdır ki hem eğitim programları içerisinde hem de değerlendirilmesi gerekli öğretmen becerilerinde sosyal bilgiler ele alınırken eleştirel düşünmenin özellikleri mutlaka yansıtılmadır (Kaya, 2015).

Örgün eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgiler, içermiş olduğu bilgiyi kaynaştırıp farklı alanlarla ilişkilendirerek kullanan bir disiplin alanıdır. Bu anlamda sosyal bilgiler; neyin, nasıl hangi yollarla elde edildiği noktasındaki özellikleriyle eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunur (Kılıçoğlu, 2015). Bunun yanında adından da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler bireylere toplulaşma sürecinde katkı sağlayacak olan temel bir derstir. Bu nedenle sosyal bilgiler derslerinde öğrenilen bilgilerin günlük hayata transfer edilmesi hayati önem taşıyan bir niteliktir. Günlük hayatla bağ kurma ve gerektiğinde bilgilerin günlük hayata transfer edilmesi bilgilerin anlamlı hale gelmesini sağlayarak kalıcılığını artırır (Özdemir, 2015). Bahsedilen özelliğin oluşumunda yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler yaklaşımı büyük önem arz eder (Kılıçoğlu, 2015). Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler öğretiminin amacı öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektir. Bu nedenle bu yaklaşımda sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Toplumsal sorunlar sosyal bilgilerin temel yapısını oluşturur (Erden, 1999 s.175). Çağdaş sosyal bilgiler yaklaşımının özünü oluşturan bu kuramsal temelde, eleştirel düşünmenin yeri ve önemi büyüktür. Bu kuramsal bağlamda yukarıda da belirtildiği üzere analiz etme ve karar

verme niteliklerinin büyük dönüşümü ve birleşimi söz konusudur (Eldeleklioğlu, 1997). Bu değişim ve birleşimler eleştirel düşünmenin de özünü oluştur. Bu neden çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ile eleştirel düşünme arasında belirgin bir paralellik söz konusudur (Kaya, 2015).

Yansıtıcı inceleme yoluyla sosyal bilgiler eğitiminde temel amaç sosyal ve bireysel problemlerin karşısında duygularına hakim olarak problemlerin mümkün olduğunca ayrıntılarına inerek kararlar alınmasını sağlamaktır (Kılıçoğlu, 2015). Alınan bu kararların içeriğine giden yolda yukarıda da bahsi geçen duygularına hakim olma ve problemlerin ayrıntılarına inebilme ise bizi eleştirel düşünmeye götürecektir (Kaya, 2015). Bunun yanında yansıtıcı inceleme yoluyla sosyal bilgiler anlayışında çağdaş yaşam ders kitaplarında geçen hayat özelliklerinden oldukça farklıdır. Bu yüzden bireylerde doğru kararlar verme niteliği artırma yolunda atılacak adımları önemsemek oldukça önemlidir (Erden, 2009). Doğru kararlar verme ise bilginin ezberlenmesinden daha ziyade, problem çözme ile bilimsel akıl yürütmelerle elde edilecek bir değerdir (Eldeleklioğlu, 1997). Bu noktada kanıtlara ve olgulara dayalı bir düşünme çeşidi olan eleştirel düşünmeyi önemsemek yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir özelliktir.

Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanma konulan çağdaş sosyal bilgiler programı yukarıda belirtilen sosyal bilgiler yaklaşımıyla şekillenmiş olup; bu anlayışın temelini oluşturan yapılardan biri olan eleştirel düşünme becerileri de bu çağdaş programsal anlayışta etkili biçimde yerini almıştır (MEB, 2005). Yine aynı şekilde 2018 yılında tekrardan güncellen sosyal bilgiler müfredatında eleştirel düşünme; öğretilmesi gerekli 27 temel beceri arasında yer alır (MEB, 2018). Yalnız bilindiği üzere öğretim programları uygulanabilirliği arttırılabildiği seviyede anlamlılığı artan yapılardır. Uygulanabilirlik konusunda programı işe koşacak gerçek eğitimsel liderler ise öğretmenler; sosyal bilgiler öğretmenleridir (Ateş, 2018). Sosyal bilgiler öğretmenleri eleştirel düşünme noktasında eğitimin mutfağı olan okullara ne kadar hazır halde gelirlerse eleştirel düşünmenin öğrenci temelli gelişimine katkıları o kadar yüksek olur (Tanrıverdi, 2012).

Günümüz eğitim sisteminin temel değerlerine bakıldığında bu değerlerin özgür, bilimsel ve eleştirel düşünebilen, insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş sorumlu vatandaşlar

yetiştirmek üzerine kurulu olduğu görülür (Aybek, 2010 s.31). Verilen bu hususlar üzerine düşünüldüğünde ağdaş eğitim sisteminin amaçlarına ulaşım noktasında sosyal bilgiler dersinin katkısının büyük olacağı net olarak görülür. Bu netliği oluşturan temel nokta, sosyal bilgiler dersinin hangi ulusal düzeyde olursa olsa değişmez amaçlarının etkin, sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olmasıdır. Ve bu temel amaçların ağdaş eğitim sisteminin ana fikirlerine katı sağlayacağı bariz bir Şekilde açıktır (Kılıçoğlu, 2015).

Bilindiği üzere ağdaş eğitim anlayışı içerisinde bireyin bilgilere hazır olarak ulaşmasından daha ziyade bilgilerin bireysel olarak yapılandırıldığı, her kişinin kendi akıl süzgecinden geçirerek bilgileri anlamlandırıldığı, yaşanan olay ve durumlara göre bilgileri transfer edebildiği bir yapı önemsemektedir (Şentürk, 2009). Bilgi ağı denilen bu yapı içerisinde yukarıda bahsedilen olguları gerçekleştiren bireyler hem akademik anlamda hem de hayatın kendisinde başarıya ulaşabilmektedirler (Yağcı, 2009). Bu noktada ön plana çıkan eleştirel düşünme ve buna göre oluşturulacak olan eleştirel düşünme temelli sosyal bilgiler eğitimi konusunda öğretmenin baş yönlendirici olduğu bir ortamdan daha çok; öğrencinin ön plana çıktığı, öğretmenin ise öğrenme kazanımları işe koşulurken ona yardımcı olduğu bir eğitim ortamı ön plana çıkmaktadır (zensoy, 2012). Bundan dolayı ğrenci kendisine verilen bilgiyi sorgulamalı, analiz etmeli, verdiği ve vereceği kararlarda mutlaka bir dayanak noktası aramalıdır. Öğretmen ise öğrenmeyi rehberlik edecek bir bicimde planlarken; günlük hayatta bireyin karşılaşabileceği problem durumlarıyla ilgili metinler kullanmalı, tartışma ve mnazarayı gerektirebilecek konuları önemsemeli, üst düzey soru sormayı ve sorgulanmayı göze almalı ve bu noktayı kendisi için bir gelişim şansı olduğunu unutmamalıdır (Aydede ve Kesercioğlu, 2010). Bu konular da dahil olmak üzere 2005 sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünmenin alt basamakları ve bu basamaklara göre öğretmenlere önerilebilecek yöntem ve teknikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. 2005 Sosyal Bilgiler Programında Eleştirel Düşünme Alt Başlıkları ve önerilebilecek Yöntem/Teknikler

2005 Sosyal Bilgiler Programında Eleştirel Düşünmenin Alt Başlıkları ve Bu Başlıklara Göre nerilebilecek Yöntem/Teknikler	
Alt Başlıklar	Yöntem-Teknikler

Tablo 1. devamı

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, ➤ Sebep sonuç ilişkisini belirleme, <ul style="list-style-type: none"> ➤ İlkeleri türetme, ➤ Genelleme yapma, ➤ Farklı bakış açılarını açıklama, <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kararları sorgulama, ➤ Sınıflama yapma, ➤ Değerlendirme (ölçüt belirleme) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Karşılaştırma yapma, ➤ İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kalıp yargıları fark etme, ➤ Çıkarımda bulunma. <p>(Toy – Öcal, 2008 s.155)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soru-cevap yöntemi, <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proje yöntemi, ➤ Tartışma yöntemi, ➤ Problem çözme yöntemi, ➤ Beyin fırtınası yöntemi, ➤ Örnek olay yöntemi, ➤ Altı şapkalı düşünme tekniği, <ul style="list-style-type: none"> ➤ Akvaryum tekniği, ➤ İstasyon yöntemi, ➤ Köşelenme tekniği, ➤ Drama tekniği, ➤ Görüş geliştirme yöntemi, ➤ Panel, münazara, açık oturum, forum teknikleri. <p>(Açıkgöz, 2009)</p>
--	---

Sonuç bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, sosyal bilgiler dersi ile eleştirel düşünme beceri birbirlerini karşılıklı bir biçimde etkileyen ve destekleyen; temelinde insan olan iki ayrı sistemdir. Eğitimsel anlamda etkili bir sosyal bilgiler eğitimi yapılmak isteniyorsa eleştirel düşünmeden; bir beceri olarak eleştirel düşünmenin temel değerleri yükseltmek isteniyorsa sosyal bilgilerden mutlaka faydalanılmalıdır.

2.2. Konuyla İlgili Olarak Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Çalışmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gülveren (2007), çalışmasında eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme değerlerini ölçmeye çalışarak, onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Uşak Üniversitesi Eğitim fakültesinde 2006-2007 yılları arasında okuyan 1302 öğrenci oluşturmuştur. Cornell tipi eleştirel düşünme ölçeği kullanılarak oluşturulan araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Alt sonuçlara göre ise yaşın, sınıfsal kademenin, anne-baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerilerinde etkili olmadığı görülmüştür. Cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik başarı açısından yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme

becerileri de yüksek düzeyde çıkmış, birinci öğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri açısından ikinci öğretim öğrencilerine göre daha üstün seviyede oldukları görülmüştür.

Emir (2013), öğretmenlerin düşünme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin öncelikle öğrencilerini özgür bırakmaları gerektiğini vurgulamış, farklı biçimdeki yöntem tekniklerle desteklenen eğitim-öğretim ortamlarının farklı düşünme tiplerinin gelişimi sağlayacağı için eleştirel düşünmenin de önünü açacağını aktarmıştır.

Özensoy (2011), “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adı araştırmasında öğrencileri iki grup olarak (deney-kontrol) sınıflamış, gruplardan birinde ders sürecini eleştirel okumaya yönelik olarak düzenlemiş, diğerinde ise normal müfredata göre ders sürecini devam ettirmiştir. Sonuç olarak eleştirel okumaya göre düzenlenmiş ders sürecini takip eden öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Akdere (2012), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve eleştirel düşünme açısından öz yeterlilik seviyelerini belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini orta seviyenin altında olarak bulmuş, eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının ise olumlu olarak görmüştür. Bunun yanında cinsiyet, motivasyon gibi çeşitli değişkenler ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bodur (2010), ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerine etkisini ortaya koyma amacı taşıyan araştırmasında, araştırma modeli olarak ilk test- son test yöntemini kullanmış olup deney grubunda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik bir hayat bilgisi öğretimini, kontrol grubunda ise normal müfredat kılavuz kitabına yönelik ders takibini yapmıştır. Konya ili, Selçuklu ilçesi, Tepeköy İlköğretim Okulundaki ikincisi sınıf öğrencilerine uygulanan çalışmada sonuç olarak içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımına uygun hazırlanan ders sürecindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, diğer gruba göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2007), ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapmış olduğu araştırmasında, içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımına göre planlanan sosyal bilgiler dersini, öğretmenlerin kılavuz kitaplarında yer alan sosyal bilgiler ders planı yönergesini ve beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımına göre planlanan sosyal bilgiler dersini, tutum ve beceri gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirerek, bu iki durum grupları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünmenin gelişimindeki en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Aral (2005), resmi ve özel ortaöğretim kurumlarındaki eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, adı geçen okullardaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini araştırmış, sonuç olarak resmi ve özel eğitim kurumlarında eğitim görenin hem cinsiyet ve hem de öğrenim kademesi açısından eleştirel düşünme konusunda belirleyici olmadığına ulaşmıştır.

Kalelioğlu (2011), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine etkisi açısından harmanlanmış çevrim içi tartışma formunun yapısını ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında, “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ni kullanarak öğretmen adaylarının bu ölçekten aldıkları puanlar ile çevrim içi tartışma yöntemleri olan, serbest yapılandırılmış ve yönlendirilmiş tartışma biçimleri arasındaki anlamlı fark olup olmadığına bakmıştır. Sonuç olarak bahsi geçen değişkenler arasında herhangi istatistiksel anlamda bir anlamlılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kalkan (2008), “İlköğretim Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” adlı araştırmasında bahsi geçen öğretim kademelerindeki öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye bakmış; istatistiksel anlamda yaş büyüdükçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Şentürk (2009), 2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının eleştirel düşünmenin gelişimine uygun olup olmadığını araştırmaya çalışarak, araştırmasını sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri ile desteklemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmenin beceri olarak geliştirilmesi konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında okullardaki eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik olarak teknolojik eksiklerin giderilmesini

gerekliliğini ve beceri olarak eleştirel düşünmenin gelişimi için uygun materyallerin sayılarının artırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Saçlı (2013), yapmış olduğu araştırmasında, yaratıcı drama eğitimi alan beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini belirlemeye çalışarak yaratıcı drama eğitimi alma ile eleştirel düşünmenin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Araştırma grubu olarak 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında yer alan 64 beden eğitimi öğretmen adayını belirlemiş, sonuç olarak ise eleştirel düşünmenin gelişiminde yaratıcı drama eğitimi almanın etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tanrıverdi (2012), “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Açısından Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” adı araştırmasında, ders sürecinde öğretmen merkezli yöntem ve teknikler de dahil olmak üzere öğrenciyi aktif kılacak her türlü yöntem veya tekniğin doğru kullanıldığında eleştirel düşünme becerinin gelişimini sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte eleştirel düşünmeyi geliştirecek ders takip süreçleri ile etkinliklerin öğretmenlerin eğitimlerinde önemli olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer alması gerekliliğini belirtmiştir.

Akar (2007), yapmış olduğu araştırmasında, öğretmen adaylarının bilimsel süreç açısından becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmış olup; konuyla ilgili olarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet değişikliğine göre eleştirel düşünme becerileri açısından farklılaşmadıklarına ulaşmıştır. Bunun yanında araştırmanın bir başka değişkeni olan mezun olunan lise türünde de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme açısından farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Karademir (2013), öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerileriyle öğretmen öz-yeterlilik düzeylerine etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin, öz yeterlilik açısından öğretmenlik mesleği üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının genel hatlar itibarıyla sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye açık olduklarına, karşılaştıkları zorlukların üzerinden gelme noktasında çaba sarf ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2010), “Akif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında; amacıyla ilgili olarak eleştirel düşünme becerinin gelişimi açısından aktif öğrenme ortamları ile geleneksel öğrenme ortamlarını birbirleri ile karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, aktif öğrenme ortamları ile bir ortamlarda kullanılan yöntem tekniklerin, geleneksel eğitim ortamlarına göre eleştirel düşünmenin gelişimi daha çok sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Keskin (2006), “6.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Yeteneklerini Geliştirmede Performansa Dayalı Öğrenme ve Değerlendirmenin Rolü Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında, eleştirel düşünmenin beceri olarak gelişimi noktasında, performansa dayalı öğrenme ve değerlendirme çalışmalarının diğer değerlendirme ve öğrenme ortamlarına göre avantaj sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kaya (2010), öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme düzeylerindeki etkisine bakmayı amaçladığı araştırmasında, Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 70 öğretmen adayını deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Ayrılan gruplara problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilim ölçeklerini ortak olarak, yapılandırmacı öğrenme ortamı anket formunu ise sadece deney grubuna uygulamıştır. Sonuç olarak ise deney ve kontrol gruplarının ön test araştırmalarında anlamlı bir fark olmadığına, son test sonuçlarında ise anlamlı bir fark bulunduğu bulgularına ulaşmıştır.

Turan (2012), “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Siirt İli Örneği)” adlı araştırmasında ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde, 2005 yılında çıkarılan yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi geliştirme amacına yönelik olarak programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak ise 2005 yılı yeni eğitim müfredatında eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik olarak öğretmenlere önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinden, araştırması konusu olan öğretmenlerin en çok düz anlatımı daha sonra ise soru-cevap yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Etkinlik olarak ise en çok tercih edilen öğretim

etkinliğinin ise akıl yürütme ve problem çözmeye dayalı etkinlikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özensoy (2012), eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrenci görüşlerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde öğretim aracı olarak kullanılan ders kitaplarının eleştirel okumaya göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış, eleştirel düşünmeye göre düzenlenmiş ders kitabı örneğinin normal ders kitaplarına göre öğretim sürecinde daha etkin olduğunu aktarmıştır.

Yağcı (2009), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimde, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için uyguladıkları etkinlikleri değerlendirmeye çalışmıştır. Sosyal bilgiler müfredatında yer alan eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişimine yönelik etkinlikleri uygularken öğretmenlerin en çok müfredatta yer alan etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmaması ve araç gereç açısından okulların imkanlarının yetersiz kalmaları konularında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öneri olarak ise eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişimini sağlamak için okullarda yer alan öğretim ortamlarının geliştirilmesi gerekliliğini, zaman açısından ve ekonomik kaynak yönünden okulların imkanlarının yeterli hale getirilmesi gerekliliğini aktarmıştır.

Özdemir ve Yalın (2007), yapmış oldukları araştırmalarında, bireysel öğretim ortamları ile işbirlikçi öğretim ortamlarını karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak ise eleştirel düşünmenin bir davranış biçimi ve beceri olarak gelişimi için işbirlikçi öğretim ortamlarının, bireysel öğretim ortamlarına göre daha çok avantaj sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Ulusoy (2008), ortaya koymuş oldukları çalışmalarında, lisans öğrenimi gören öğrenciler ile yüksek lisans öğrenimi gören hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini, eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen faktörlerle birlikte araştırmışlardır. Sonuç olarak ise yaş değişkeni ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve şehirde yaşayan öğrencilerin kırsal kesimde yaşayanlara göre eleştirel düşünme açısından daha yüksek düzeyde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Başoğlu ve Mutlu (2012), araştırmalarında İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri, eleştirel düşünme değerlerine uygunlukları açısından değerlendirmiş olup, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığınca 6.,7., ve 8. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarını eleştirel düşünme değerleri açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak ise eleştirel düşünmenin bağımsızlık, tutarlılık, ön yargısız olma gibi eleştirel düşünmenin temel değerleri açısından Türkçe ders kitaplarından bahsi geöen sınıf düzeylerinden sadece 6. Sınıf ders kitabının uygunluğu tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeylerindeki ders kitaplarından 7. Sınıf ders kitabında yer alan bazı metinler eleştirel düşünmenin temel değerleri açısından uygun bulunmamış, 8. Sınıfta yer alan metinler ise kısmen uygun bulunmuştur.

Akbyık ve Seferoğlu (2006), “Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı” adı öalışmalarında fizik dersi başarısı ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaölamışlardır. Sonuç olarak ise eleştirel düşünme değerleri yüksek olan öğrencilerin, fizik dersi başarılarının da yüksek olduğu olgusuna ulaşmışlardır. Bu durum ise yüksek düzey eleştirel düşünme niteliğine sahip öğrencilerin fizik dersinde yer alan kavram ve öğrenme öğelerini sorgulamaları ve farklı disiplin anlayışlarıyla ilişkilendirmelerinin bilginin öğrenilmesinin kolaylaşmasına ve sürekliliğinin sağlanmasına olumlu yönde etki yapığının göstergesidir.

Baykara (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” adı yüksek lisans tez öalışmasında düşünme becerilerinin gelişimi açısından sosyal bilgiler dersinde öeşitli etkinliklere yer verilip verilmediğine bakmıştır. Araştırma sonucuna göre öoğu sosyal bilgiler öğretmeninin derslerinde düşünme becerilerini geliştirici etkilere yer verildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Demir (2006), “İlköğretim Dördüncü Sınıf ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adı araştırma öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Kan (2006), 2005 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programında bahsi geöen sekiz temel becerinin (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem öözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi ve Türköe’yi doğru ve güzel kullanma becerisi) kazandırılmasında Sosyal

bilgiler ve Türkçe derslerinin etkililiğini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, her iki dersin de bahsi geçen sekiz temel becerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Karadeniz (2006), liselerde okuyan öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında tarama modelini kullanmış, örnek olarak seçilen öğretmen gruplarına eleştirel düşünme ile ilgili olarak anket formu uygulamıştır. Sonuç olarak ise cinsiyet açısından bahsi geçen öğretmenler grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyiş ile kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme anket formunda yer alan sorulara erkeklere oranla daha olumlu cevaplar verdikleri ortaya çıkmıştır. Kıdem yılı, branş ve mezun olunan yüksek öğretim programlarının ise eleştirel düşünme düzeyine anlamlı yönde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eşme (2005), Türkiye'deki fen eğitimindeki sorunlar ile çözüm önerilerini değerlendirmeye çalıştığı araştırmasında, çağdaş eğitim anlayışında önemli bir yeri olan eleştirel düşünme becerilerini de bahsi geçen araştırma alanının önemli bir konusu olduğunu vurgulayarak, mevcut müfredat ile ilerlemeye çalışılan fen eğitiminin, eleştirel düşünme ve kendini ifade etmede yetersiz kaldığını aktarmıştır.

Kaloç (2005), "Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceriler ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler" adı çalışmasında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeylerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Sonuç olarak ise cinsiyet açısından öğrencilerin eleştirel düzeyleri birbirlerine yakın bulunmuş, yaş grupları açısından ise istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Polat (2014), eleştirel düşünme becerisi öğretimi çok yönlü incelemeyi amaçladığı araştırmasında, farklı disiplin alanlarındaki öğretmen ders kitaplarını incelemiş, İlköğretim Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme öğretimi açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2013), farklı değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemiş olduğu araştırmasında, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumu ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark

bulamamıştır. Bunun yanında cinsiyet değişkeni açısından da anlamlı bir farka ulaşmamıştır.

Kürüm (2002), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçleri ile bu gücü oluşturan faktörleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeye göre, cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme açısından belirleyici olmadığına, yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının farklılık gösterdiğine, bitirilen lise türünün eleştirel düşünme açısından farklılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanında akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tokyürek (2001), öğretmen tutumlarının eleştirel düşünmeye etkisini araştırdığı araştırmasında, ilgili öğretmenlere yönelik olarak anket formu kullanmıştır. Sonuç olarak ise öğretmenler tarafından verilen yanıtlara göre, mevcut öğretim müfredatının eleştirel düşünmenin gelişimine olumsuz etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçla ilgili olarak ise eleştirel düşünmenin öğretilmesi için ise bilim ve teknolojiden yararlanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Uysal (1998), öğretmenler tarafından kullanılan çeşitli öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, eleştirel düşünmenin gelişimi açısından tartışma ve anlatım yöntemlerini değerlendirmiştir. Sonuç olarak ise eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişimde tartışma yönteminin anlatım yöntemine göre daha avantaj sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kazancı (1989), “Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi” adlı araştırmasında, bir değişken olarak sınıf düzeyinin artmasının eleştirel düşünmenin gelişimine olumlu bir etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Karimi ve Eskafi (2014), 350 üniversite öğrencisini konu edindikleri karşılaştırmalı vaka çalışmalarında ilgili öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirmişlerdir. Watson-Glasser Eleştirel Düşünme değerlendirme türüne göre yürüttükleri çalışmalarından konu edilen İran üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yang (2012), araştırmasında eleştirel dűřünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları araştırmış, sonuç olarak ise eleştirel dűřünme öğretimine dayalı olarak geliştirilen uygulamaların ilköğretim düzeyinde yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel dűřünme yeti ve eğilimlerine olumlu etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Khatib ve Alizah (2012), öđrencilerin çeřitli deđiřkenler ađısından eleřtirel dűřünme durumlarını incelemeyi amaçladıkları arařtırmalarında, 34 öđrenciyi ilk test son test arařtırma tekniđine göre deđerlendirmeye almıřlardır. Daha sonra ise ilgili öđrenci grubunu deney ve kontrol grubu olmak üzere iki alt gruba daha ayırarak, deney grubuna eleřtirel dűřünmeyi arttıracak metinler içeren etkinlikleri, kontrol grubuna ise eleřtirel dűřünmeyle dođrudan ilgili olmayan metinlere dayalı öđretimi uygulamıřlardır. Sonuç olarak ise deney grubundaki öđrenci grubunun eleřtirel dűřünme düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde eleřtirel dűřünme deđerlerine sahip oldukları bulgusuna ulařmıřlardır.

Johnson (2010), araştırmasında işbirlikçi öğretim ortamları ile bireysel nitelikteki öğretim ortamlarını eleştirel dűřünmenin gelişimi ağısından karşılaştırmış, sonuç olarak ise eleştirel dűřünmenin bir beceri anlamındaki gelişimde işbirlikçi öğretim ortamının bireysel öğretim ortamına göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Recalde (2008), çalışmasında öğretmenlerin eleştirel dűřünme yetenekleri ile sınıf etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmış, sonuç olarak ise araştırmaya katılan öğretmen grubunun yüksek düzeyde eleştirel dűřünme değerine sahip olmalarına rağmen Illinois öğretme standartlarına ve öğretme pratiklerine paralellik göstermediğini bulgusuna ulaşmıştır.

Weinstock vd. (2008) ilgili araştırmasında kalabalık ve demokratik olmayan öğretim ortamları ile eleştirel dűřünme beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmış, sonuç olarak ise kalabalık ve demokratik olmayan öğrenme ortamlarının eleştirel dűřünme düzeyleri üzerinde olumsuz etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Varaki (2006), yapmış olduğu çalışmasında, eleştirel dűřünme beceri düzeyleri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş, ayrıca demokratik olmayan ve kalabalık öğretim ortamlarının eleştirel dűřünmenin gelişimine olumsuz yönde etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Williams (2003), arařtırmasında iki farklı eleřtirel dűřünme ölçütünü genel ve konuya özgü olarak sınıflandırmıř, bu ölçütlerin ders testlerindeki başarıya etkisini ve eleřtirel dűřünmenin gelişimine etkisini konu edinmiřtir. 3 sűmestr dűnemi içerisinde farklı zamanlarda toplam 428 kolej öđrenci grubu dahil ettiđi çalıřmasında, Psikolojik Eleřtirel Dűřünme Testi ile Watson- Glasser Eleřtirel Dűřünme Deđerlendirme formunu kullanmıřtır. Sonuç olarak ise eleřtirel dűřünme ölçütünü zorlayan sınavların, öđrencilerinin sadece bilgi düzeyini ölçen sınavlara göre öđrencilerdeki tahmin becerilerine daha çok katkı sađladıđı bulgusuna ulařmıřtır.

Onwuegbuize (2001), “Critical Thinkingskills: A Comparison Of Doctoral-and-Master’Slevelstudents” adı araştırmasında doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel dűřünme beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmiş, sonuç olarak ise öğrencilerin artan sınıf düzeylerinin eleştirel dűřünme beceri düzeylerine olumlu etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır.

Thompson (2001), “An Anlysis Of Critalthinking a Bilityand Learning Styles Of Entering Seminary Students” adı araştırmasında öğrencilerin eleştirel dűřünme beceri düzeylerini yař gruplarına göre karşılaştırmış, sonuç olarak ise yaşın eleştirel dűřünme beceri düzeyinde istatistiksel anlamda anlamlı bir farka neden olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Jackson (2000), matematikte problem çözme yeteneđinin gelişimde eleřtirel dűřünmenin etkisini ortaya koymayı amaçladıđı arařtırmasında sonuç olarak eleřtirel dűřünme beceri düzeyleri gelişmiř öđrencilerin bir problemi çözebilme becerileriyle dűřündüğünü ifade etme becerinin daha yüksek düzeyde olduđu bulgusuna ulařmıřtır.

Broadbear, JinandBierma (2005), Illinois Eyalet Üniversitesi, Sađlık Bilimleri Eđitim Programı’nda eđitim gören öđrencilerin eleřtirel dűřünme düzeylerini ölçmeyi amalamıřlardır. Ölçek olarak Kaliforniya Eleřtirel Dűřünme Ölçeđinin kullanıldıđı arařtırmada, ilgili arařtırma grubunda yer alan öđrencilerden yaklařık %5’inin güçlü eleřtirel dűřünme düzeyine sahip oldukları bulgusuna ulařılmıřtır.

Novak (2000), Slovenya ilkokullarındaki görevli öğretmenlerin eleştirel dűřünme becerilerini kazandırmadaki rolünü belirlemeye çalıştıkları araştırmasında, öğrenim ortamı açısından kalabalık ve demokratik olmayan yapıları içerisinde barındıran

sınıfların bir beceri olarak eleştirel düşünmenin gelişimini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Rodriquez (2000), yaş değişkeni ile bir beceri olarak eleştirel düşünmeyi karşılaştırmalı olarak değerlendirdiği çalışmasında, yaş değişkeninin eleştirel düşünme beceri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ishiyama, McClure, Hart ve Amico (1999), ortaya koymuş oldukları çalışmalarında öğrencilerin öğrenme şekil ve değerlerinin eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi çeşitli değişkenler açısından nasıl etkilendiğini belirlemeye çalışmışlardır. Bir beceri olarak eleştirel düşünmeye yatkın olan öğrencilerin öğretim yöntemi olarak anlatımı, öğrenme stili olarak ise iş birlikçi öğrenmeyi diğer yöntem ve stillere göre daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Reed (1998), Richard Paul'un eleştirel düşünme modelini kullandığı araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin tarih dersinde günlük olay ve Amerikan tarihi hakkında eleştirel düşünme yetilerini, eğilimlerini ve tarih bilgi düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin eleştirel düşünme yetileri ile tarih bilinç değerlerinin sadece tek bir derste arttırılabildiğine ve yaş ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerden eleştirel düşünme beceri düzeyinin etkilenmediğine ulaşılmıştır.

Allison (1993), çeşitli değişkenler açısından sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme beceri düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiş olduğu araştırmasında, eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişiminde sınıf düzeyinin etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

McKee (1988), çalışmasında sosyal bilgiler öğretim programıyla ilgili olarak ortaya konulan okuma, tartışma ve deneme yazılarının eleştirel düşünmeyi geliştirme açısından önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak ise öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili olarak gerekli hizmet içi faaliyetinden geçmelerine rağmen, bu beceriyi hali hazırda ders dışında uygulanması gerekli bir beceri olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM-III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan; araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırma deseni olarak seçilen yöntem karma araştırma desendir. Karma araştırma deseni eğitim araştırmaları ile sosyal araştırmalarda en çok tercih edilen araştırma yöntemidir (Baki ve Gökçek, 2012). Bir çalışmada veya birbirini izleyen çalışmalarda nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirilmesi olarak tanımlanabilecek karma araştırma yöntemi, bir problemin bütün yönleriyle anlaşılabilmesinde araştırmacıya büyük kolaylıklar sağlar (Creswell, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada ilk olarak nicel araştırma yöntemine uygun olarak “Eleştirel Düşünme Ölçeği” uygulanmış, buradan çıkan sonuçlara göre ise nitel araştırma yöntemlerinden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi” ne uygun olarak araştırma yönlendirilmiştir.

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın nicel araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili genelinde görev yapan 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Kayseri ili genelinde görev yapan 16 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Nicel Örnekleme Oluşturan Öğretmen Verileri

Cinsiyet	f	%
Erkek	52	52

Tablo 2. devamı

Kadın	48	48
Kıdem Yılı		
1-10 yıl	25	25
10-20 yıl	52	52
20+	23	23

Araştırmanın nitel örneklemeyle ilgili olarak; yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem durumlarıyla ilgili veriler ise Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Öğretmenleri Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	12	75
Kadın	4	25
Kıdem Yılı		
1-10 yıl	10	60
10-20 yıl	3	20
20+	3	20
Öğrenim Durumu		
Lisans	12	75
Yüksek Lisans	3	20
Doktora	1	5

3.3. Veri toplama araçları

Çalışmanın nicel boyutunda “Eleştirel Düşünme Ölçeği”, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. İlk olarak nicel boyutta seçilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ne bakacak olursak:

3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği(EDÖ)

Eleştirel düşünme ölçeği Ağdacı (2018) tarafından geliştirilmiş bir ölçek olup; Semerci (2000) tarafından geliştirilen “Kritik Düşünme Ölçeğinden” uyarlanmıştır. Asıl olarak öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanmış olup, kişinin kendisi hakkında fikir belirtmesi esasına dayalı olduğundan likert tipi ölçek olarak tasarlanmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılacak kişilerin daha özgür bir biçimde cevaplarını alabilmek ve kendilerini nerede gördükleri konusunda fikir sahibi olabilmek için altı dereceli puan

sistemi kullanılmıştır. Ölçeğin esas amacının ise kişilerin günlük hayattaki eleştirel düşünmeye yönelik görüş ve tutumlarını değerlendirmek olduğu görülmektedir.

Ağdacı (2018) tarafından Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak 200 öğrenci üzerinden yapılan deneme uygulamasının sonucunda faktör analizi yapılarak ölçeğin son hali 55 madde olacak şekilde belirlenmiştir. Ortaya çıkan faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte bulunan 55 maddenin KMO değeri 0.75, Bartlett testi 7142,41 ve güvenilirlik katsayısı ise Cronbach Alpha testiyle 0,90 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarına uygulanarak kabul edilmiş olan bir ölçek olan eleştirel düşünme ölçeği, ortaya konulan ilk halinde altı dereceli puanlama kullanılarak planlanmış, bu çalışmada ise beş dereceli puanlama esası uygulanmıştır. Bu nedenle Ağdacı (2018), tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması adına Van ili Başkale ilçesinde görev yapan 550 öğretmene tekrar cevaplatılarak düzenlenmiştir.

Yapılan ön uygulama ile olumlu maddeler için kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) tamamen katılıyorum (5) şeklinde 1’den 5’e kadar puanlandırılacak biçimde yapılandırılmıştır. Olumsuz maddelere verilen cevaplar için ise, tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) şeklinde tersten puanlanarak SPSS programına aktarılmıştır.

55 maddeden oluşan Eleştirel Düşünme ölçeği yukarıda bahsedilen ön çalışmalardan sonra faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör yük değerleri 0,40’ın altında çıkan maddeler (7 madde) ölçekten çıkarılmış, ölçeğin toplam madde sayısı 48’e indirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek “karar verme, öz düzenleme, kendine güven, değerlendirme ve öz denetim” olmak üzere 5 alt boyuta ayrılmıştır. Bu analiz sonucunda 48 maddeden 5 maddenin hiçbir alt boyuta uymadığı görülmüş ve maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bahsi geçen mevcut tüm bu işlemlerden sonra 43 madde olarak ölçek son halini almıştır (Bkz.Ek-1).

Tablo 4. EDÖ Alt boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Karar Verme	Öz Düzenleme	Kendine Güven	Değerlendirme	Özdenetim	Toplam
Madde Sayısı	16 Madde	9 Madde	7 Madde	6 Madde	5 Madde	43 Madde

Tablo 4. devamı

Madde Numarası	22,23,24, 25,26,27, 28,29,30, 31,32,33, 34,35,36, 37	6,7,8,9,10, 11,12,13,14	19,38,39, 40,41,42, 43	15,16,17,1 8,20,21	1,2,3,4,5	
Güvenirlilik Katsayısı	.899	.843	.829	.830	.781	.952

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yöntemi, insanların düşüncelerini, duygu durumlarını, davranışlarını yönlendiren faktörleri açığa çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Görüşmeler yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnektir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı araştırması ile ilgili soruları önceden hazırlar. Bu teknikte araştırmacı yan ve alt sorularla kişinin verdiği cevapları ayrıntılandırmasını isteyebilir, cevabını başka soruların içinde aldığı soruları sormayabilir (Ekiz, 2003, s.61). Bu çalışmada eğitimsel anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye dair algılarıyla ilgili veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin soruları, ilgili alan yazında konuyla ilgili bahsi geçen ana dayanak noktalarından yola çıkarak hazırlanmıştır. Toplamda dört alt kategoriden oluşan görüşme sürecinde, katılımcı öğretmenlere; düşünme kavramının tanımı ve türlerinden iki soru, beceri eğitimi kavramından iki soru, eleştirel düşünmenin tanımı ve alt boyutlarından altı soru, eleştirel düşünme ve öğretim süreciyle ilgili üç soru olmak üzere toplamda 13 soru yöneltilmiştir (Bkz.Ek-2).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde nicel yöntemlerden elde edilen veriler SPSS paket programına yüklenerek analiz edilmiştir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin EDÖ' ye verdiği cevaplardan yola çıkarak oluşturulan verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sürecindeki verdiği yanıtlar, içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Veri analizi sırasında,

her bir görüşme sorusuna verilen cevaplar incelenmiş, veriler kavramsallaştırılmış, elde edilen kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar kategorize edilerek tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel yöntemiyle ilgili olarak uygulanan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” nin güvenilirlik ve geçerliliğiyle ilgili yapılan çalışmalar bir önceki sayfada aynı başlık altında paylaşılmıştır. Bunun yanında bahsedilen nicel ölçeğin uygulama güvenilirliğini sağlama adına, ölçeği geliştiren Ağdacı (2018)’den gerekli izin elektronik ortamda alınmıştır. Nitel yöntemiyle ilgili olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde yapılan geçerlik güvenirlilik çalışmaları şu şekilde sıralanabilir:

Yarı yapılandırılmış görüşmelerinin amacına uygun bir şekilde ilerletilebilmesi adına çalışmanın geçerliliğini sağlamak oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu anlamda çalışmanın iç geçerliğini sağlamak adına; görüşme formunun hazırlanma sürecinde uzman görüşleri alınmış, katılımcıların teyid edilmesi çalışmaları yapılmış, katılımcı ile araştırmacı arasında uzun süreli etkileşim sağlanmış ve katılımcı görüşleri doğrudan çalışmaya veri olarak sunulmuştur. İç güvenirlilikle ilgili yapılan tüm bu çalışmaların özü; çalışmanın inandırıcılığını sağlamaktır. Çünkü inandırıcılık; nitel araştırmalarda iç geçerliliğin karşılığıdır (Merriam ve Tisdell, 2015).

Görüşme sürecinin geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamaya yönelik yapılan ikinci çalışma ise dış geçerlilik üzerinedir. Nitel araştırmalarda çalışmanın genellenebilirliği dış tutarlılığın sağlanması adına önemli bir ölçüttür (Lincoln ve Guba, 1986). Bu anlamda çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için amaçlı örneklem seçimine başvurulmuş, bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntı yöntemiyle çalışmaya katılmıştır.

Görüşme sürecinin geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamaya yönelik üçüncü çalışma ise güvenirlilik üzerinedir. Bu anlamda araştırma öncesinde uzman görüşüne başvurmak, veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeleri kayıt altına almak ve görüşmenin yazıya dökümüyle ilgili katılımcıların onaylarını almak, nitel araştırmada güvenirliliği sağlama adına önemli yöntemlerdir (Fidan, 2018). Bu anlamda ilgili çalışmada görüşme formunun hazırlanması sürecinde uzman görüşleri alınmış, görüşmeler için uygun ve rahat bir ortam seçilerek veri kaybının önlenmesi adına ses kaydı yapılmış, görüşmeler Word ortamına aktarıldıktan sonra katılımcılara e posta ile gönderilerek, katılımcıların onaylarının alınması sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın bu kısmında; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ölçeğindeki cevaplarından elde edilen bulgular ile görüşme sürecinden elde edilen bulgular değerlendirilecektir.

4.1. EDÖ' ne Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Çalışmanın bu aşamasında katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları yanıtlardan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hakkında fikir sahibi olunmaya çalışılacaktır. Bu anlamda ilgili bölüm dört başlık halinde incelenecek olup; sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme seviyeleri hangi düzeydedir? Ana problemine uygun verilerden yola çıkılarak değerlendirmeler yapılmaya çalışılacaktır.

Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hakkında bulguların değerlendirildiği ilk aşama cinsiyete göre eleştirel düşünme düzeyleri sonuçlarıdır. Katılımcıların eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre elde edilen veriler; ortalama ve standart sapma analizine tabi tutulmuş; ilgili veriler Tablo 5'de paylaşılmıştır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Karar Verme	Erkek	52	4,3594	,46769
	Kadın	48	4,2904	,62626

Tablo 5. devamı

Öz Düzenleme	Erkek	52	4,2714	,45966
	Kadın	48	4,1574	,56509
Kendine Güven	Erkek	52	4,2170	,50169
	Kadın	48	4,1399	,69829
Değerlendirme	Erkek	52	4,3301	,51818
	Kadın	48	4,2778	,58177
Öz Denetim	Erkek	52	4,3154	,44870
	Kadın	48	4,2458	,56000
Genel	Erkek	52	4,3086	,41400
	Kadın	48	4,2311	,56060

Tablo 5’de cinsiyete göre eleştirel düşünme alt boyutları incelenmiş olup, eleştirel düşünme eğilim ölçeğine katılımda bulunan 100 sosyal bilgiler öğretmenin 52’ sinin erkek 48’ inin ise kadın olduğu görülür. Toplam bazda kadınların eleştirel düşünme alt boyutlarına göre ortalamalarının 4,23 erkeklerin ise 4,30 düzeyinde olduğu görülür. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmenlerin eleştirel düşünme değerlerinin yüksek olduğunu gösterir. Alt boyut ortamlarına göre değerlendirmeler yapıldığında ise ölçeğin altı alt boyutunda da erkeklerin ortalamalarının kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülür. Bu durum erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin nispeten daha yüksek seviyede olduğunu gösterir.

Beş alt boyut ve genel değerlere göre ayrıntılı değerlendirmeler yapıldığında ise;

Karar vermede erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.15857) erkeklere göre daha fazladır. Bunun yanında cinsiyetlere göre elde edilen alt boyutta en fazla ortalama puanın elde edildiği boyut, karar verme alt boyutudur. Bu durum araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karar verme konusunda zorluk yaşamadıklarını gösterir. Farklılaşma oranı anlamında gruplar arasında en fazla farklılaşmanın yaşandığı boyut yine karar verme alt boyutudur.

Öz Düzenlemede erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.10543) erkeklere göre daha fazladır. Ortalama puan değeri anlamında kadınlarla erkekler arasındaki farkın en fazla olduğu alt boyutun öz düzenlemede olduğu görülür.

Kendine güvende erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.1966) erkeklere göre daha fazladır. Ortalama puan değeri anlamında her iki cinsiyet grubunun da en az puanı elde ettikleri alt boyutun kendine güven alt boyunda olduğu

görülür. Bu durum araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer 4 alt boyuta göre kendine güven noktasında düşük seviyede olduklarının göstergesidir. Farklılaşma oranı anlamında kadınlar ile erkekler arasındaki farkın en fazla olduğu alt boyutun yine kendine güven alt boyutunda olduğu görülür.

Değerlendirmede erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.06359) erkeklere göre daha fazladır. Ortalama değer anlamında kadınların erkeklere en çok yaklaştığı alt boyut değerlendirme alt boyutudur.

Öz Denetimde erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.1113) erkeklere göre daha fazladır. Genelde erkeklerin ortalaması daha yüksek, kadınların farklılaşma oranı (0.1466) erkeklere göre daha fazladır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklılaşma Durumları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacına uygun olarak; ikinci alt amaçta sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri açısından farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre yapılan “t testi” analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 6’da paylaşılmıştır.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları

	Levane		N	x	ss	t	p
	f	p					
Karar verme	.847	.360				-,14925	,28727
Erkek			52	4,3594	.46796		
Kadın			48	4,2904	.62626		
Öz Düzenleme	1,135	,289				-,08978	,31770
Erkek			52	4,2714	,45966		
Kadın			48	4,1574	,56509		
Değerlendirme	,043	,836				-,16595	,27066

Tablo 6. devamı

Erkek			52	4,3301	,51818		
Kadın			48	4,2778	,58177		
Kendine Güven	,698	,405				-,16277	,31708
Erkek			52	4,2170	,50169		
Kadın			48	4,1399	69829		
Öz denetim	,516	,474				-,13110	,27020
Erkek			52	4,3154	,44870		
Kadın			48	4,2458	,56000		
Genel	1,284	,260				-,11708	,27204
Erkek			52	4,3086	,41400		
Kadın			48	4,2311	,56060		

Tablo 6, incelendiğinde eleştirel düşünmenin bütün alt boyutlarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadıkları gözlemlenir. Bir başka deyişle; cinsiyet değişkeni sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir farka neden olmamıştır.

Kıdem yıllarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri hakkında bulguların değerlendirildiği üçüncü aşama kıdem yıllarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri sonuçlarıdır. Katılımcıların eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre elde edilen veriler; ortalama ve standart sapma analizine tabi tutulmuş; ilgili veriler Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7. Kıdem yıllarına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Yılı	N	X	SS
Karar Verme	1-10 yıl	25	4,3500	,55199
	10-20 yıl	52	4,2584	,58224
	20+	23	4,4538	,45117
	Toplam	100	4,3263	,54779
Öz Düzenleme	1-10 yıl	25	4,1911	,55046
	10-20 yıl	52	4,1303	,51165
	20+	23	4,4396	,42307
	Toplam	100	4,2167	,51353
Kendine Güven	1-10 yıl	25	4,1886	,67853
	10-20 yıl	52	4,1346	,61748
	20+	23	4,2733	,48140
	Toplam	100	4,1800	,60221
Değerlendirme	1-10 yıl	25	4,2600	,51613
	10-20 yıl	52	4,2917	,60847
	20+	23	4,3841	,43645
	Toplam	100	4,3050	,54744
Öz Denetim	1-10 yıl	25	4,1920	,62311
	10-20 yıl	52	4,2962	,48425
	20+	23	4,3478	,40099
	Toplam	100	4,2820	,50380
Toplam	1-10 yıl	25	4,2595	,51263
	10-20 yıl	52	4,2205	,51608
	20+	23	4,3994	,38474
	Toplam	100	4,2714	,48888

Tablo 7’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleriyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yılları karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. Toplam 6 alt boyutta, kıdem yıllarına göre üç kategori üzerinden değerlendirmeler yapılmış olup, 1-10 yıl arası kıdem yılı grubundan toplam 25 sosyal bilgiler öğretmeni, 10-20 yıl arası kıdem yılı grubundan 52 sosyal bilgiler öğretmeni, 20 yıl ve üzeri kıdem yılı grubundan 23 sosyal bilgiler öğretmeni, toplamda ise 100 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

Ölçeğin birinci boyutu olan karar verme alt boyutunda araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı alt boyuta göre kıdem yılları içerisinde

standart sapma oranının sonucu olarak en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 10-20 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 2. Gruptur.

Öz düzenleme alt boyutunda araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Öz Düzenleme alt boyutuna göre kıdem yılları içerisinde standart sapma oranının sonucu olarak en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 1. Gruptur.

Kendine güven alt boyutunda araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Kendine Güven alt boyutunda kıdem yılları içerisinde standart sapma oranına göre en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 1. Gruptur.

Değerlendirme alt boyutunda araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Değerlendirme alt boyutunda kıdem yılları içerisinde standart sapma oranına göre en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 10-20 yıllar arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 2. Gruptur.

Öz denetim alt boyutunda araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Öz Denetim alt boyutunda kıdem yılları içerisinde standart sapma oranına göre en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 1. Gruptur.

Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Farklılaşma Durumları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacına uygun olarak; dördüncü alt aşamada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenleri açısından farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre yapılan “ANOVA” analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8. Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları

ANOVA						
Alt Boyutlar	Kıdem Yılı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Karar Verme	Gruplar Arası	,628	2	,314	1,047	,355
	Gruplar içi	29,080	97	,300		
	Toplam	29,708	99			
Öz Düzenleme	Gruplar Arası	1,547	2	,774	3,055	,052
	Gruplar içi	24,561	97	,253		
	Toplam	26,108	99			
Kendine Güven	Gruplar Arası	,309	2	,155	,421	,657
	Gruplar içi	35,594	97	,367		
	Toplam	35,903	99			
Değerlendirme	Gruplar Arası	,204	2	,102	,335	,716
	Gruplar içi	29,466	97	,304		
	Toplam	29,670	99			
Öz Denetim	Gruplar Arası	,313	2	,156	,611	,545
	Gruplar içi	24,815	97	,256		
	Toplam	25,128	99			
Toplam	Gruplar Arası	,515	2	,258	1,079	,344
	Gruplar içi	23,146	97	,239		
	Toplam	23,661	99			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin kıdem yılı değişkenlerine göre incelendiğinde karar verme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=3,55$). Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem yıllarına karar verme açısından birbirlerine yakın değerlere sahip olduğunu gösterir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan öz düzenleme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p= 0,52$). Bu durum öz düzenleme yönünden kıdem yılı sosyal bilgiler öğretmenleri gruplarının ortama değerlerinin birbirlerine yakın olduğunun göstergesidir. Mevcut alt boyutlar içerisinde anlamlı fark olma noktasındaki değere en çok yaklaşan alt boyut öz düzenlemedir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan kendine güven alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=6,57$). Bu durum kendine güven açısından kıdem yılı değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenleri gruplarının birbirlerine yakın değerlere sahip olduklarını ortaya koyar.

Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan değerlendirme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p=0,716$). Bu durum kıdem yılları yönünden sosyal bilgiler öğretmeni gruplarının değerlendirme alt boyutunda birbirlerine yakın değerlere sahip olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin beşinci ve son alt boyutu olan öz denetim alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p= 0,545$). Bu durum öz denetim yönünden kıdem yılı sosyal bilgiler öğretmenleri gruplarının ortama değerlerinin birbirlerine yakın olduğunun göstergesidir.

Toplamda ise Araştırmanın 3. Katılımcı grubu olan 20+ kıdem yılına sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalama aldıkları puan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Ve yine kıdem yılları içerisinde standart sapma oranına göre en fazla farklılaşma düzeyine sahip grup 10-20 yıl arasındaki öğretmenlerin oluşturduğu 2. Gruptur.

4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyle İlgili Algıları

Eleştirel düşünmeyle ilgili olarak katılımcılara, onların eleştirel düşünmeyle ilgili görüş, düşünce ve bakışlarını belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerin ortaya çıkarılan içerik analizinde elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünmeyle ilgili alt temalara ulaşılmıştır. Bu alt temalar ise 4 ana başlık halinde incelenmiştir. Bunlar düşünme kavramı ve tanımı, beceri eğitiminin tanımı, eleştirel düşünme kavramı ve alt boyutları, eleştirel düşünme ve öğretim sürecidir.

4.2.1. Düşünme Kavramı ve Tanımıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Düşünme Kavramının Tanımı

Görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden düşünme kavramını tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar MEB'in "İlköğretim Düşünme Eğitimi

Ders Kitabı”ndaki tanımla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. MEB (2014, s. 25)’e göre düşünme: “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında yaptıkları tanımlar, bu tanımla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu analizde, *kavramları ve bilgileri inceleme, kavramları ve bilgileri karşılaştırma, aralarındaki ilişkiyi tespit ederek başka fikirler üretme*, temel ölçütler olarak alınmıştır. Belirlenen bu üç ölçütten en az ikisini dile getiren katılımcıların düşünmeyi tanımlayabildiği, birine değinenlerin kısmen tanımlayabildiği, hiçbirine değinmeyenlerin ise tanımlayamadığı kabul edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları

Özellik	(f)
Düşünme kavramını doğru tanımlayanlar	5
Düşünme kavramını kısmen doğru tanımlayanlar	8
Tanımlayamayanlar	3
Toplam	16

Katılımcıların düşünme kavramına verdiği cevaplara bakıldığında araştırmaya katılan 16 katılımcıdan beşinin düşünme kavramını doğru bir biçimde tanımladıkları görülmüştür. Örneğin;

“Düşünme kavramı; belli bir süreçte zihnimizdeki olguları ve kavramları inceleyip fikir üretmek olarak adlandırılabilir. Bunun yanında düşünme belli bir probleme çözüm üretme, bir eyleme geçmeden önce zihnimizden o eylemle ilgili bir tasarı yapmaktır” (Ö1, görüşme dökümü).

Görüşmelerin analiz sonuçlarına göre sekiz katılımcı düşünme kavramını kısmen doğru biçimde tanımlamıştır. Örneğin;

“İnsan hayatını zamansal dönem olarak ele aldığımızda düşünme bence, insanın ergenlikten kurtulduğu zaman aralığında yapabilmek için vakit ayırdığı, insanı insan yapan, süreklilik arz eden ve temelinde yeni fikirler üretmeye dayanan yaşamsal bir faaliyet olarak adlandırılabilir.”(Ö3, görüşme dökümü).”

Düşünme kavramıyla ilgili görüşme analiz sonuçlarına göre üç katılımcının ise düşünme kavramını doğru tanımlayamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin;

“Çocukların kavrama yönelik olarak düşünmeyi sorgulamayı öğretmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle düşünmeyi öğretmeyi bilmiyoruz biz çocuklara... Çocuklar öylesine ezber yoluyla öğrenmeye alışmışlar ki, önlerine herhangi bir kavram geldiğinde günlük hayatla bağdaştıramıyorlar. Bu düşünme değince öğrendikleri bilgileri günlük hayata uyarlama, bilinci ve aktif olarak, kendilerini merkezde görerek sorgulayarak eleştirerek herhangi bir olaya bakış açısıdır.” (Ö14, Görüşme dökümü).

Başlıca Düşünme Tipleri

Eleştirel düşünmeyle ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını belirlemek amacıyla yapılan mülakatın ilk aşamasının ikinci sorusu ise başlıca düşünme tipleriyle ilgili olmuştur. Bu noktada MEB (2014)'de başlıca düşünme tipleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme şekilde sıralanmıştır. Bunun yanı sıra düşünme kavramıyla ilgili yapılan araştırmalardaki ortaya çıkan sonuçlara göre, karar verme ve problem çözme de üst düzey düşünme tipleri olarak görülmektedir. Tüm bu verilen ön bilgilerden hareketle katılımcıların başlıca düşünme tipleriyle ilgili farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışıldığı analizin sonucu ise Tablo 10'da paylaşılmıştır.

Tablo 10. Başlıca Düşünme Tiplerinin İfade Edilme Durumları

Özellik	(f)
Başlıca düşünme tiplerini tam olarak ifade edenler	4
Kısmen ifade edenler	2
İfade edemeyenler	10
Toplam	16

Tablo 10'a göre toplam 16 katılımcıdan dört tanesinin başlıca düşünme tiplerini doğru bir şekilde ifade ettikleri görülürken iki katılımcı ise başlıca düşünme tiplerini kısmen doğru ifade etmişlerdir. Yanıtları tam olarak doğru olan katılımcı görüşlerinden iki tanesi ise şu şekilde sıralanmaktadır:

“Genel özellikler itibariyle insan nasıl diğer insan ve varlıklardan ayrılıyorsa, insanın günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilgili olarak kullanmış olduğu düşünme yapıları da birbirinden ayrılır. Bundan dolayı başlıca düşünme tiplerini sıralayacak olursak; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme aklıma gelmektedir.” (Ö2, görüşme dökümü).

“Sorduğunuz soruyu geçmiş öğrenmelerimden ele alarak değerlendirdiğimde, yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel, metabilşsel ve analitik düşünmeyi üst düzey düşünme tipleri olarak sıralayabiliriz.” (Ö3, görüşme dökümü).

Tablo 10’a göre başlıca düşünme tiplerini kısmen doğru bir biçimde ifade eden öğretmen görüşleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

“Analitik düşünme, Mantıksal düşünme, Yaratıcı düşünme, benim aklıma ilk gelen düşünme tipleridir.” (Ö1, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşünün başlıca düşünme becerilerini kısmen ifade edenler bölümde yer almasının nedeni, ilgili öğretmen görüşünde başlıca düşünme becerilerinden sadece yaratıcı düşünmeden bahsedilmesindedir.

“Eleştirel düşünme, çok yönlü düşünme, empatik düşünme, sorgulayıcı düşünme tipleri başlıca düşünme tipleri olarak sıralanabilir.” (Ö4, görüşme dökümü).

Yapılan görüşme analizi sonucunda ilgili öğretmen görüşünün kısmen ifade edilenler bölümünde yer alması, başlıca düşünme becerilerinden sadece eleştirel düşünmenin ifade edilmesindedir.

4.2.2.Beceri Eğitiminin Tanımı ve Gelişimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Beceri Eğitiminin Tanımı

Mülakata katılan öğretmenlerden görüşmenin ikinci aşamasını takiben beceri eğitiminin tanımını yapmaları istenmiştir. Bu noktada beceri eğitiminin genel literatürdeki tanımlarından birine bakılacak olursa: Bireylere ait oldukları sosyal yapıdan bağımsızlık olarak, daha aktif, daha kalitesi yüksek ve üretken bir biçimde yaşabilmelerine yardımcı

olarak becerilerinin kazandırılması için ortaya koyulan, sistemli, istendik ve belirli bir zamanı olan eğitimsel yaşantılarının tümüdür (MEB, 2006). Bu konuyla alakalı öğretmen görüşleri verilen tanımdan yola çıkarak analiz edilmiştir ve Tablo 11’de beceri eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin analizleri paylaşılmıştır.

Tablo 11. Beceri Eğitiminin Tanımlanma Durumları

Özellik	(f)
Beceri eğitimini tanımlayanlar	5
Kısmen tanımlayanlar	3
Tanımlayamayanlar	8
Toplam	16

Katılımcıların beceri eğitimi kavramına verdiği cevaplara bakıldığında araştırmaya katılan 16 katılımcıdan beşinin beceri eğitimi kavramını doğru bir biçimde tanımladıkları görülmüştür. Üç katılımcı ise beceri eğitimi kavramını kısmen doğru bir biçimde tanımlamıştır. Sekiz katılımcı ise beceri eğitimi kavramını tanımlayamamıştır. Doğru bir biçimde düşünme kavramının tanımlayan katılımcılardan iki tanesinin görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“Eğitimsel anlamda beceri eğitimi, kişinin mevcut durum ve yeteneklerini geliştirebilmesi için ya da daha henüz keşfedilmemiş olan yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için uzman yardımı olarak ilerleyebilmeleridir.” (Ö2, Görüşme dökümü).

“Beceri eğitimi deyince aklıma, istendik yönde herhangi bir davranışsal değer artırılmasına yönelik olarak geliştirilen eğitim türü aklıma gelmektedir. Buna örnek olarak atılganlık eğitimini verebilirim.” (Ö3, görüşme dökümü).

Tablo 11’e göre Beceri eğitimini kısmen doğru biçimde tanımlayan katılımcı görüşü ise aşağıda verilmiştir:

“Beceri kavramını daha çok davranışsal niteliklerle tanımlayabilirim. Psikomotor nitelikler itibariyle mesela maketten evi doğru bir biçimde yapabilme buna göre bir davranım değeri oluşturabilmektir. Bunun yanında beceri eğitimi psiko-motor alanın dışında bireylere günlük hayatta, toplum içinde kullanacağı davranım değerlerini öğretebilmektir.” (Ö7, görüşme dökümü).

Yukarıda bahsi geçen öğretmen görüşünün kısmen doğru biçimde kategorize edilmesinin nedeni, beceri eğitimin sadece davranışsal alan ile sınırlı tutulmasından kaynaklanmaktadır. Oysaki beceri eğitimi davranışsal alanı da kapsayan ancak sadece davranışsal alanla sınırlı kalmayan, bilişsel yetenekleri ve somut davranış haline dökülmemiş özellikleri de kapsayan çok yönlü bir yapıdır.

“Çocuğun eğitim sürecinde ne derece onun yeteneğine, ilgisine ve algısına uygun olarak verilen eğitimidir. Bahsettiğim gibi çocuğun yeteneğine, ilgisine ve algısına ne kadar uyuyorsa verilen eğitim, o derece başarılıdır.” (Ö14, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşünün yapılan analiz sonucunda kısmen doğru tanımlayanlar kısmında ele alınmasında etkili olan ana neden, beceri eğitiminin sadece öğrenci yeteneği, ilgisi ve algısıyla sınırlı tutulmasından kaynaklanır fakat beceri eğitimi sadece öğrencinin yeteneğine, ilgisine ve algısına odaklanmaz, aynı zamanda birey olarak toplumun kendisinden beklenene de odaklanır. Mesela örf ve adetlere bireyin toplumun devamlılığı açısından uyması, aynı zamanda sosyal anlamda değerlendirilebilecek bir beceridir.

Tablo 11'e göre Beceri eğitimi kısmen doğru biçimde tanımlayamayan katılımcı görüşü ise aşağıda verilmiştir:

“Duyuşsal beceriler geliyor. Derse karşı çocukların ilgilerini arttırmak geliyor. Bilişsel beceriler geliyor. Çocukların üst düzey düşünme değer ve tiplerini kullanarak yeni bilgi değerlerine ulaşmaları geliyor.” (Ö1, görüşme dökümü).

Yapılan görüşme analizi sonucunda ilgili öğretmen görüşünün beceri eğitiminin tanımının dışında tutulması, belirli bir kavramsal tanımın yapılmamasından ve görüşte gelişimsel anlamda birden çok alan vurgusu bulunmasına rağmen bu alanların tam manasıyla netleştirilememesinden kaynaklanır.

“Öğrencilere yönelik olarak onların önceden bilmedikleri alanlarda bilişsel ve davranışsal değişimlerin gerçekleştirilmesi aklıma gelmektedir.” (Ö15, görüşme dökümü).

Görüşme analizi sonucunda verilen katılımcı görüşünün beceri eğitimi tanımlayamayan öğretmen görüşleri arasında yer almasının nedeni beceri eğitiminin sadece bireylerin bilmedikleri alanla sınırlı tutulmasından kaynaklanır. Beceri

eğitiminde önemli olan bireylere bilmedikleri nitelikleri öğretmek değil, sosyal ve yaşamsal açıdan işlerine yaracak, çoğunlukla bireyde var olan özellikleri geliştirmektir.

Beceri Eğitiminin Gelişimine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Eğitimin daha somut bir biçimde bireyin hayatında olarak, ona gerçek anlamda fayda sağlamada etkin rol oynayan beceri eğitimi, okullarda öğretmenlerin katkılarıyla daha öncelikli bir konuma getirilebilecek yaşamsal bir gerçekliktir. Bu anlamda değerlendirildiğinde doğru bir biçimde hakkını arayabilme, ait olduğu toplumun örf, âdetlerini bilerek bunları kendi hayatına uyarlayabilme, küresel sorunların farkında olarak bunlara çözüm arayabilme, sağlıklı bir çevre bilinci ve bakış açısı geliştirerek bunu hayatının bir gerçeği olarak kabul edebilme gibi içinde doğrudan insan unsurunu barındıran birden çok yaşamsal beceri sosyal bilgiler müfredatının içerisinde yer alır (Kılıçoğlu, 2015). Eleştirel düşünme ise tüm bu yaşamsal becerilerinin doğru bir biçimde analiz edilip, hayata aktarımı ve özümsemesi konusunda bireylere yardımcı olabilecek temel bir yetidir. Bundan dolayı görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenlerine derslerinde sosyal ve yaşamsal becerilerinin gelişimine yönelik çalışma yapıp yapmadıkları sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 12’de beceri eğitimiyle ilgili olarak, beceri eğitiminin gelişimine yönelik katılımcı görüşleri sunulmuştur. Tablo 12’ye göre değerlendirildiğinde toplam 16 katılımcıdan 10’nun beceri eğitimine derslerinde doğrudan katkı sağlandığı, iki katılımcının ise beceri eğitimine kısmi yönden katkı sağladığı, dört katılımcının ise derslerinde beceri eğitimine yönelik çaba harcamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Katılımcıların Derslerinde Beceri Eğitimine Yönelik Çaba Harcama Durumları

Özellik	(f)
Derslerinde sosyal ve yaşamsal becerinin gelişimi için çaba harcayanlar	10
Kısmen çaba harcayanlar	2
Çaba harcamayanlar	4
Toplam	16

Bahsi geçen tabloda da belirtildiği üzere toplam 16 katılımcıdan 10’nun derslerinde sosyal yaşamsal becerilerinin gelişimine yönelik derslerinde çaba harcadıkları gözlemlenmiştir. Bu 10 katılımcıdan ikisinin görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrencilerimin ileride iyi bir seçmen olabilmeleri adına çalışmalar yaptım. Son 1 ay içerisinde her kademede bulunan öğrencilerim için bu çalışmayı yaptım. Derslerimde ilk olarak oy kullanmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu vurguladım. Daha sonra sınıfa temsili bir sandık getirdik doğru oy nasıl ve hangi şartlarda kullanılır buna yönelik uygulamalı çalışmalar yaptık.” (Ö14, görüşme dökümü).

“Bireyin çevresini tanımasını ve küresel sorunların farkında olmasını birer beceri olarak gördüğümünden yurdumuzun tarihi ve coğrafi özelliklerini yazılı ve sözlü materyallerle tanıtılmasını küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi konularda; bireyin gezegenimizin değişik yerlerinden, örnekler verebilmesi beceri eğitimine son bir ayda katkı sağladığımız çalışmalardandır.” (Ö4, görüşme dökümü).

Beceri eğitimine katkısı açısından düşünüldüğünde her iki öğretmen görüşünün de beceri eğitimine katkılar sağlayacak görüşler olduğu açıktır. Çünkü Ö14 görüşme dökümünde vurgulanan, vatandaşlık görevi açısından doğru bir biçimde seçme ve seçme seçilme hakkını kullanabilmek, demokratik hayat becerilerinin özümsemesinde bireye katkı sağlayacak bir değerdir. Aynı şekilde Ö4 görüşme dökümünde ele alınan küresel ısınma ve çevre kirliliği konularının çevre bilicinin kazanılmasında bireylere büyük katkı sağlayacak bir özellik olduğu görülür.

Tablo 12’ ye göre Beceri eğitimine derslerinde kısmen katkı sağlayan katılımcı görüşlerinden bazıları ise aşağıda verilmiştir:

“Son bir ay içerisinde beceri eğitiminin gelişimine yönelik olarak öğrencilerde beceri eğitimine dair bir bilinç oluşması için derslerimde örnek olay yöntemini kullanarak öğrencilerimdeki toplumsal bir probleme bakış açısını görmeyi amaçladım. Bu değerın sağlanması adına yaşamsal bir değeri sınıf ortamı içerisine aktararak öğrencilerin bu değeri tartışarak öğrenmelerini sağlamaya çalıştım.”(Ö1, görüşme dökümü).

“Beceri eğitimi alanıyla tam olarak uyum sağlar mı bilmiyorum ama alanım olan sosyal bilgiler dersiyle ilgili olarak özellikle sosyal konular ağırlıklı günlük hayatla ilgili toplumsal sorunlara yer yer göndermeler yaparak dersi bu süreç çerçevesinde yürütmeye çalışırım.”(Ö2, görüşme dökümü).

Her iki katılımcı görüşünün de beceri eğitimine kısmen katkı sağlayanlar bölümde yer almasının nedeni, zamansal yönden belirli bir aralığın verilmemiş olması ve beceri eğitimin tam olarak verildiği konunun belirtilmemiş olmasından kaynaklanır. Eğitimsel bir özellik anlamında beceri eğitiminde planlık, programlı olmak ve konu alanın belirliliği vazgeçilmez unsurlardır. Bu unsurlar sayesinde kazandırılmak istenen özellikler belirli bir anlama kavuşarak gerçek anlamda sistemli bir yapıya kavuşur.

Tablo 12'e göre Beceri eğitimine derslerinde katkı sağlamayan katılımcı görüşlerinden bazıları ise aşağıda verilmiştir:

“Beceri eğitimi önemli görüyorum fakat ders saatimizin azlığından dolayı ders müfredatını yetiştirmeye uğraştığım için bu tip etkinliklere çok fazla zaman ayıramadım.” (Ö5, görüşme dökümü).

“8.sınıf bu sene benim sorumluluğum altında ve 8. Sınıfa girdiğimiz için de sınavlara hazırlık bağlamındaki her dakika bizim için önemli. Bu yüzden ister istemez test çözüyoruz. Çok vaktim kalmıyor. Basit düzeyde etkinliklerle zaman geçiriyoruz. Tam anlamıyla bir çalışma yapmıyoruz.” (Ö16, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşlerine dair ortak bir değerlendirme yapıldığında, birinci katılımcının beceri eğitimine yönelik çalışma yapmamasında etkili olan sebebin iki katılımcının görüşünde bahsi geçen sebep ile benzer olduğu gözlemlenmektedir. Birinci katılımcı ders saatinin azlığını beceri eğitimine yönelik uygulamaların yapılamamasındaki ana sebep olarak görürken, ikinci katılımcı ise uygulamaların engellenmesindeki zaman azlığını sınava hazırlık ile bağdaştırmıştır. Fakat beceri eğitimine direk katkısı olan öğretmenlerin de aynı müfredatta ve aynı ders saatinde eğitim verdikleri düşünüldüğünde, beceri eğitiminin gelişimde öğretmen etkisinin ve becerisinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgilerin Beceri Eğitimine Katısı

Ortaya koymuş olduğu özellikler ile sosyal bilgiler, bütün diğer ders ve disiplin alanları içinde, hayata hazırlıktan daha ziyade hayatın kendisi olan çok yönlü bir disiplin alanıdır. Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrencinin öğrendiklerini aktarabileceği en gerçekçi alan hayattır. Hayatın içinde, kendiyi barışık ve hayatı öğrenmiş bireyler yetiştirebilmek de beceri eğitiminin bir amacı olduğuna göre sosyal bilgiler olmadan beceri eğitiminin amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi mümkün görünmemektedir. Bu

anlamda araştırmanın bu kısmında sosyal bilgiler ile beceri eğitimi arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşleri ele alınmış; Tablo 13’de ilgili öğretmen görüşlerinin analizi sunulmuştur. Tablo 13’e göre değerlendirildiğinde toplam 16 katılımcının tamamının beceri eğitiminin gelişiminde sosyal bilgilerin rolüne vurgu yaptığı görülmüştür.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler ile Beceri Eğitimi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri

Özellik	(f)
Sosyal bilgiler dersinin beceri eğitimine katkısı olduğunu düşünenler	16
Kısmen düşünenler	-
Düşünmeyenler	-
Toplam	16

Tablo 13’de bahsi geçen sosyal bilgiler ile beceri eğitimi arasındaki ilişkiye vurgu yapan öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekilde sıralanmaktadır:

“Toplum içerisinde diğer insanlarla bir arada doğru biçimde yaşamayı öğrenme adına sosyal bilgilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Günlük hayat içerisinde örfünden âdetine, milli bayramlardan, dini bayramlara günlük hayat içinde doğru bir vatandaş nasıl olunur? Değerine ve becerisine sosyal bilgiler sayesinde ulaşıldığını düşünüyorum. Bu yüzden sosyal bilgilerin beceri eğitimine katkısı oldukça fazladır.” (Ö8, Görüşme dökümü).

“Bir disiplin anlamında sosyal bilgileri yaşamla bağlantı sağlama noktasında, diğer disiplinlere aracılık eden çok yönlü bir alan olarak değerlendirmek gerektiğini düşünüyorum. Bu sebepten dolayı sosyal bilgilerin beceri eğitimine katkısı büyüktür.” (Ö10, görüşme dökümü).

Bahsi geçen her iki görüşte de beceri eğitiminin gelişiminde sosyal bilgilerinin önemi vurgulanmış olup, birinci görüşte topluma uyum beceri açısından sosyal bilgilerin önemli aktarılırken, ikinci görüşte ise sosyal bilgilerin yaşamla bağlantı sağlamada diğer disiplinlere aracılık eden çok yönlü bir alan olduğu vurgusu yapılmıştır.

4.2.3. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Alt Boyutlarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik algılarını belirlenmeye çalışıldığı görüşme sürecinin üçüncü aşamasında eleştirel düşünmenin tanımı sorularak, kategorize edilmiş sorular aracılığıyla mülakata katılan öğretmen grubunun, karar verme, öz düzenleme, kendine güven, değerlendirme ve öz denetim alt boyutlarına yönelik görüşleri ele alınacaktır.

Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın üçüncü aşamasının ilk boyutu, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyen tanıtımına yönelik farkındalık durumlarıdır. Bu anlamda katılımcıların eleştirel düşünmenin tanımına yönelik öğretmen görüşleri; eleştirel düşünmeyi tanımlayanlar, kısmen tanımlayanlar ve tanımlayamayanlar olarak değerlendirilmiş olup, bu değerlendirme yapılırken MEB (2014)'ün eleştirel düşünmeyle ilgili tanımından faydalanılmıştır. Bu tanıma göre eleştirel düşünme; “bireyin bir konu, olay ve olgu hakkında yargıda bulunmadan önce, ilgili konu hakkında ölçüt belirlemeyi ve bu belirlediği ölçütleri kullanarak karara ulaşmayı içeren, olay, olgu ve durumlara göre kendi kendini düzeltmeyi ve başkasının görüşlerini de sürece yansıtmayı esas alan çok yönlü düşünsel yapıdır” (MEB, 2014, s. 7). Katılımcıların görüşme esnasında belirledikleri düşünceler bu tanıma göre analiz edilmiştir. Bu analizde, *ölçüt belirleme, karar verirken belirlenen ölçütleri kullanma, süreçte başkalarının düşüncelerini alma, olay/duruma çok yönlü yaklaşma ve ulaşılan karar sonucunda kendi kendini düzeltme* temel ölçütler olarak alınmıştır. Belirlenen bu beş ölçütten üç-beş arasını dile getiren katılımcıların eleştirel düşünmeyi tanımlayabildiği, bir-iki ölçüte değinenlerin kısmen tanımlayabildiği, hiçbirine değinmeyenlerin ise tanımlayamadığı kabul edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Eleştirel Düşünmeyi Tanımlama Durumları

Özellik	(f)
Eleştirel düşünmeyi tanımlayanlar	2
Kısmen tanımlayanlar	7
Tanımlayamayanlar	7
Toplam	16

Tablo 14'e göre değerlendirildiğinde görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden ikisinin eleştirel düşünmenin tanımını doğru bir şekilde yaptığı, sırasıyla yedişer öğretmenin ise eleştirel düşünmeyi kısmi yönden tanımladığı ve tanımlıyamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen her üç gruptan katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Eleştirel düşünme; bir ölçüt belirlemek ve belirlenen ölçütten yola çıkarak herhangi bir özellik ve ya durumun değerlendirebilmektir. Olay ve durumlara çok yönlü bir biçimde yaklaşabilmektir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi bireyin objektif olması şarttır. Tarafsız bir biçimde yapılmazsa eğer bu durumun eleştirel düşünmeyi çok kapsayabileceğini düşünmüyorum. O yüzden eleştirel düşünme objektif olmalıdır.”(Ö8, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşü eleştirel düşünmenin tanımından yola çıkarak oluşturulan ölçütlere göre değerlendirildiğinde; ölçüt belirlemeye, ilgili ölçüte göre değerlendirme yapabilmeye ve olay ve durumlara çok yönlü yaklaşmaya vurgu yaptığından eleştirel düşünmeyi tanımlayabilen katılımcı görüşleri arasında yer almıştır.

“Günlük hayatta karşılaşılan olaylarda, yapılan konuşmalarda, ortaya çıkan problem durumlarında konuşulmayı konuşmak, ifade edilmeyeni ifade etmek, çözümlenemeyen bir problem durumuna çözümler üretebilmek eleştirel düşünmeyi ortaya koyan nitelikler konumundadır. Bu yüzden farklı bakış açılarını yakalayabilmek ve bu bakış açılarına göre olayları değerlendirebilmek eleştirel düşünmeyi ve bu düşünme sistemine ulaşmayı kolaylaştırır.” (Ö2, görüşme dökümü).

Katılımcı görüşünde eleştirel düşünmenin tanımından yola çıkarak oluşturulan ölçütlerden birine, olay ve durumlara çok yönlü yaklaşmaya, vurgu yapıldığından, eleştirel düşünmeyi kısmen tanımlayan öğretmen görüşleri arasında yer almıştır.

“Olumlu ya da olumsuz olarak iki türlü de değerlendirilebilecek bir kavramdır. Bu da yine kendi içinde değerlendirilecek olursa; karşıdaki insanı eleştirmek kendi yaptıklarından dolayı ya da kendinizi eleştirmek sizin yaptıklarınızdan dolayı... İnsan hem kendini eleştirebilmeli hem de karşıdaki insanı eleştirilmelidir. Yalnız tüm bunları yaparken ağır,

harekete dayalı bir dil kullanmamalı yapıcı olmalıdır.” (Ö13, görüşme dökümü).

Katılımcı görüşünde eleştirel düşünmenin tanımından yola çıkarak oluşturulan ölçütlerden hiçbirine vurgu yapılmadığından, eleştirel düşünmeyi tanımlayamayan öğretmen görüşleri arasında yer almıştır.

Karar Verme Alt Boyutu

Eleştirel düşünmeyle ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmanın bu aşamasında eleştirel düşünmenin karar verme alt boyutuyla ilgili olarak, öğretmenlere bir ana ve iki alt sonda soru sorulmuş olup, verilen cevaplara göre karar verme alt boyutu üç alt başlık halinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere bakacak olursak:

Karar Verirken Dayanak Noktası Aramayla İlgili Katılımcı Görüşleri

Bir düşünme tipi ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarından birisi olarak değerlendirilebilecek karar vermede bir dayanak noktası aramak ve bu dayanak noktasına göre hareket edebilmek bir zorunluğu ifade eder. Çünkü bir düşünme tipi olarak karar verme ve onun sonucunda ortaya çıkan karar, insan hayatını doğrudan etkiler. Belli bir dayanak noktası aramak sürecin mantık süzgecinden geçirilerek mantıklı bir zemine oturtulmasının önünü açar (Kaya, 2015). Tablo 15’de katılımcıların bir konu hakkında karar verirken dayanak noktası arama durumları irdelenmiş olup, yapılan görüşme analizi sonucunda araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 10’nun karar verirken dayanak noktası aradığı ve önceden belirlenmiş kurallara göre hareket ettiğine, dört katılımcının kararlarının olayların akış biçimine göre şekillendiğine, iki katılımcının ise yerine ve olayın içeriğine göre hem kanıt aradıkları hem de olayın akışına göre kendilerini şekillendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. Katılımcıların Karar Verirken Dayanak Noktası Arama Durumları

Özellik	(f)
Karar verirken dayanak noktası arayanlar	10
Karar verirken olayın akışına göre hareket edenler	4
Karar verirken yeri geldiğinde her iki durumu da kullananlar	2
Toplam	16

Tablo 15'e göre karar verirken bir dayanak noktası arayan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

“Öğretmenlikte yapacağımız her şey dönem başlamadan önce planlanır ve bu plan dahilinde devam eder. Bu yüzden mesleki anlamda bir dayanak noktamız zaten söz konusudur. Normal hayatta ise çoğu kez planlıyorum ve bu plana göre bir dayanak noktası oluşturuyorum” (Ö13, görüşme dökümü).

“Evet, kesinlikle dayanak noktası ararım. Kararlarımı alırken planlı, programlı bir şekilde hareket ederim. Vermiş olduğum kararlar amaçlarım, kararı neden aldığımın sebepleri kesin olarak bellidir.” (Ö14, görüşme dökümü).

Verilen her iki öğretmen görüşünden yola çıkarak değerlendirildiğinde her iki öğretmenin de verdikleri kararlarda önceden belirledikleri kurallara göre hareket ettikleri ve verdikleri kararların bilincinde oldukları bulgusuna ulaşılabilmektedir. Bu durum ise yine mevcut durum açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin karar verme güçlerinin yüksekliğini ortaya koyan bir değerdir.

Tablo 15'e göre karar verirken olayın akışına göre hareket eden katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

“Günlük hayatta ve ders sürecinde bir karar verirken her zaman bir dayanak noktası aramam. Olayın akış biçimine göre kendimi ayarlamak benim daha tercih edilebilen bir yöntemdir.” (Ö6, görüşme dökümü).

“Günlük hayatta karşıma çıkan olay, olgu ve durumlarda kendimi biraz daha varoluşçu bir birey olarak görüyorum. Bu yüzden bahsettiğim durumlarda mutlak suretle değişmez bir kriterin mutlak suretle değişmez bir dayanak noktası olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden olayların akış biçimine göre durumları değerlendirmenin daha doğru olduğunu düşünüyorum.”(Ö8, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, her iki katılımcının da karar verme açısından dayanak noktası aramayı olmazsa olmaz bir şart olarak görmedikleri,

karşlarına çıkan olayların içeriklerine göre kendilerini yeni duruma uyarlayıp, bu uyarlamaya göre karar verebildikleri görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların eleştirel düşünmenin alt basamaklarından olan öz düzenlemeye daha yatkın oldukları bulgusuna ulaşılabilir. Ancak mevcut durumda olayların akışına göre kendini hazırlamanın riski genel anlamda kararsızlık ve karar vermede zorlanmadır. Bu içeriği ile öğretmenlerin karar verme açısından bu şekilde bir tutum sergilemeleri onları kararsızlığa itebilir.

Tablo 15'e göre karar verirken yeri geldiğinde her iki durumu da kullanan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bu konu durumdan duruma farklılık gösterdiği için bazı olay ve ya durumlarda karar alırken daha hızlı bir biçimde davranmam gerektiğinde dayanak noktası aramaya pek fazla uğraşmam. Ancak bazı durumlarda özellikle de üzerinde uzun vadede düşünmem gereken konularda ise önceden belirlemiş olduğum kriterlere uyum noktasını arama yoluna giderim.” (Ö2, görüşme dökümü).

“Zaman zaman dayanak noktası ararım. Ancak bazı zamanlarda bazı kararlarımı olayların akışına göre şekillendiği vakitler de olmuştur.” (Ö4, görüşme dökümü).

İlgili katılımcı görüşleri, karar verme alt boyutu açısından değerlendirildiğinde, dayanak noktası aramaya her zaman içinde bulunulan duruma göre bakmanın sağlayacağı avantajın ani gelişen olayların çözümünde daha hazırlıklı olabilme konusunda olduğu görülür. Öz düzenleme açısından olaydan olaya düşünebilme becerisi önem arz ederken, karar verme açısından mevcut duruma hazır olma ve hazırlık, kararların hızlı ve verimli olması açısından önemlidir. Bu açıdan görüşleri paylaşan öğretmenlerin hem öz düzenleme açısından hem de karar verme açısından becerilerini yüksektir diyebiliriz.

Karar Verirken Başkalarına Danışmaya İlgili Katılımcı Görüşleri

Karar verirken bir dayanak noktası aramayla ilgili öğretmen görüşleri paylaşılıp değerlendirildikten sonra karar verme alt boyutunda ikinci olarak, katılımcıların karar verirken araştırma yapma durumları ile başkalarına danışma durumları hem günlük hayatlarından hem de meslek hayatlarından yola çıkarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Karar verme becerileri yüksek olan bireylerin karar vermeden önce araştırma yaptıkları ve başkalarına danışarak kararlarını bu verilere göre yönlendirdikleri tartışılmaz bir gerçektir (Kaya, 2015). Bu özelliklerden yolla çıkarak değerlendirilen durumla ilgili öğretmen görüşleri Tablo 16’da paylaşılmıştır.

Tablo 16. Katılımcıların Karar Verirken Başkalarına Danışma Durumları

Özellik	(f)
Karar verirken başkalarına danışanlar	15
Karar verirken kısmen başkalarına danışanlar	1
Karar verirken başkalarına danışmayanlar	-
Toplam	16

Tablo 16 değerlendirildiğinde görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 15’nin karar verirken başkalarına danıştıkları, bir katılımcının ise karar verme sürecinde başkalarına kısmi yönden danıştığı gözlemlenmiştir. Başkalarına danışan 15 katılımcıdan sekizinin aldığı kararlarda ailesinin etkili olduğu, yedisinde ise uzmanlık bilgisine güvendiği arkadaş çevresine danıştıkları gözlemlenmiştir. Karar verirken başkalarına danışan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Özellikle uzmanlık alanım olmayan konularda karar verirken başkalarının görüş ve düşüncelerine mutlaka danışırım. Karar verme sürecinde eşimin, arkadaşlarımla görüş ve düşünceleri özellikle de bir alan uzmanlığı gerektiren konularda benim için son derece önemlidir.” (Ö2, görüşme dökümü).

“Göremediğim noktaları görmem ve konuya farklı açılardan yaklaşmam açısından başkalarına danışmak benim için önemlidir. Çünkü günlük hayatta problemlerin çözümü için her yeni kişi aynı zamanda farklı bakış açısı da demektir. Bu yüzden karar vermeden önce özellikle aileme danışmak benim için önemli kolaylıktır.” (Ö3, görüşme dökümü).

Tablo 16’ya göre karar verme sürecinde bir öğretmenin kısmi yönden başkalarına danışmaya yönelik görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kısmi yönden başkalarına danışan öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Bunu verdiğimiz kararların içeriğine göre değerlendirirsek daha doğru sonuçlara ulaşabileceğimizi düşünmekteyim. Günlük hayatta kendimiz için verdiğimiz kararlar var, ailemiz için verdiğimiz kararlar var, ülkemiz için verdiğimiz kararlar var ve bu kararların etki gücü farklı kişi ve toplulukları etkileyebilecek tarz da ise karar alırken başkalarına danışmak kaçınılmazdır. Fakat bir karar özellikleri itibariyle sadece beni ilgilendiriyorsa başkalarına danışmak için illaki bir yol aramam.” (Ö16, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşünün kısmi yönden başkalarına danışan öğretmen görüşü olarak değerlendirilmesinin nedeni, ilgili görüşte katılımcının bazı konularda başkalarına danışmayı kendisi için kaçınılmaz görmesi ancak bazı durumlarda ise vereceği kararın sadece kendisini ilgilendirdiği düşündüğü için başkalarına danışmayı seçmemesinden kaynaklanır.

Eğitim Ortamında Verilen Kararlara Öğrencilerin Dahil Edilmesiyle İlgili Katılımcı Görüşleri

Karar verme alt boyutuyla ilgili olarak paylaşılan katılımcı görüşlerinin son konusu eğitimin ortamında alınan kararlara öğrencilerin de katılmasıyla alakalıdır. Araştırmanın görüşme aşamasına katılan 16 katılımcıdan 15'nin eğitim ortamındaki alınan kararlara öğrencilerini de kattıkları yönünde, görüş bildirdikleri bir katılımcının ise eğitim ortamındaki alınan kararlara öğrencilerini katamadığı gözlemlenmiştir. Konuyla alakalı olarak ilgili katılımcıların görüşme analiz verileri Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Eğitim Ortamında Alınan Kararlara Öğrencilerini Katma Durumları

Özellik	(f)
Eğitim ortamında karar verirken öğrencilerine danışanlar	15
Eğitim ortamında karar verirken öğrencilerine kısmen danışanlar	1
Eğitim ortamında karar verirken öğrencilerine danışmayanlar	-
Toplam	16

Tablo 17'ye göre öğrencilerini karar verme sürecine öğrencilerini dahil eden 15 öğretmenden; dördünün okul içinde ve dışında düzenlenecek sosyal etkinlikler

konusunda öğrencilere danıştıkları, yine dört öğretmenin proje ve ödev hazırlama konusunda öğrencilerine danıştıkları, iki öğretmenin ders işleme yöntemi ile sınıf düzenini belirlemede öğrencilerinin görüşlerini aldıkları altı öğretmenin ise ölçme, değerlendirme ve sınava hazırlık noktasında öğrencilerin görüşlerini aldıkları gözlemlenmiştir. İlgili öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Evet birlikte karar aldığım durumlar sıklıkla oldu ve olmaya da devam ediyor. Sınıf öğretmeni olduğum sınıfta örneğin sınıf kurallarını sınıf oturma düzenini nasıl olması gerektiğini birlikte belirledik.” (Ö8, görüşme dökümü).

“Evet, beraber karar aldık. Mesela yapılacak yazılı değerlendirme sınavının tarihini öğrencilerimle birlikte belirledik. 7. Sınıf A şubesinin yazılı sınavlarını 1 hafta öncesinden yapmayı kararlaştırdık. B şubesinin sınavını ise kendi istekleriyle çünkü ne kadar geç yaparsak o kadar iyi dediler, bir hafta sonrasına planladık.” (Ö13, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşlerinden ilkinde ilgili öğretmenin ders işleme yöntemi ve sınıf düzeni açısından öğrencilerinin görüşlerini dikkate aldığı, ikinci öğretmenin ise içinde sınav tarihi belirleme geçtiği için ölçme ve değerlendirme konusunda öğrencilerinin görüşlerine önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 17’ye göre eğitim ortamında alınacak kararlara öğrencilerini katmayan bir öğretmenin olduğu görülmüştür. İlgili öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Dersin öğrenciler tarafından sahiplenmesi için söylediğiniz konunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Fakat özel okulda görev yaptığım için karar alma konusunda çok fazla bir serbestliğim söz konusu değil. Bu durum öğrencilerim için de geçerli ne yazık ki.” (Ö6, görüşme dökümü).

Öğrencilerini karar verme sürecine katma yönünden ilgili öğretmen görüşü değerlendirildiğinde öğretmenin sınıf ortamında alınacak kararlarda öğrencileri sürece katmanın önemini farkında olduğu fakat özel okul çalışma şartlarına vurgu yaparak bu konuda fazla bir çalışmasının olmadığını bulgusuna ulaşılmıştır.

Öz Düzenleme Alt Boyutu

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmanın bu bölümde öz düzenleme alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri ele alınacaktır. Bu noktada katılımcı görüşlerinin analizinin yer alacağı ilk durum, katılımcıların günlük karşılarına çıkan problem durumlarında kendilerini yeniden organize etmeleriyle ilgili iken, ikinci durum ise dezavantajlı öğrenci gruplarına öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilgilidir. Bu noktada birinci olarak günlük hayat problemlerinin çözümü noktasında öğretmen görüşlerine bakacak olursak:

Günlük Hayatta Karşılaşılan Problemlerin Çözümüyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın öz düzenleme alt boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yapılandırıldığı ilk aşama günlük hayat problemlerinin çözümüyle ilgili olarak öğretmen tutumlarıyla ilişkilidir. Bu noktada öğretmenlere günlük hayatta karşılaşılan sorunlara hep aynı çözümleri mi uyguladıkları ya da problemin içeriği değiştikçe çözüm yollarını değiştirip değiştirmedikleri sorulmuş; toplanan öğretmen görüşleri, karşılaştığı problemler karşısında hep aynı çözümü uygulayanlar ve karşılaştığı probleme göre çözüm yollarını farklılaştıranlar olarak iki grup halinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüyle ilgili öğretmen görüşleri başlığı altında paylaşılmıştır.

Tablo 18. Günlük Hayatta Karşılaşılan Problemlerin Çözümüyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Özellik	(f)
Karşılaştığı problemlere hep aynı çözümleri uygulayanlar	-
Problemin içeriğine göre çözüm yollarını değiştirenler	16
Toplam	16

Tablo 18’e göre görüşme sürecine katılan 16 katılımcıdan 16’sının da karşılaştığı problemin içeriğine göre çözüm yollarını değiştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekilde sıralanmaktadır:

“Günlük hayat içerisinde hepimizin bildiğin gibi karşımıza çıkan her problemin niteliği birbirleriyle aynı değildir. Dolayısıyla her probleme

özgü çözüm önerisi geliştirmek kaçınılmazdır. Bunun yanında geçmişte yaşadığım benzer problemler için benzer çözüm yollarını kullanabilmekte benim için önemli bir değerdir.” (Ö4, görüşme dökümü).

“Farklı çözüm yollarına yönelmek problem durumlarına göre benim için daha önemlidir. Çünkü günlük hayat içerisinde karşımıza çıkan her problem durumunun farklı nedenleri olduğundan bu nedenlerle baş edebilecek farklı çözüm yolları ister istemez bulunur. Bundan dolayı problemin çözümündeki odak noktası bizzat problemin kendisidir.” (Ö8, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşlerinin her ikisinde de günlük hayatta karşımıza çıkan problemlerin içermiş olduğu özelliklerinin farklılıklarına vurgu yapılmış olup, bu farklılaşmanın mevcut problemlerin çözümüne de etki edeceği aktarılmıştır. Bu açıdan öğretmen görüşleri, problemin içeriğine göre çözüm yollarını değiştiren öğretmen görüşleri arasında yer alır.

Dezavantajlı Öğrenci Gruplarına Karşı Öğretmenlerin Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri

Öz düzenleme alt boyutuyla alakalı olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ikinci durum, dezavantajlı öğrenci gruplarına yaklaşımlarıyla ilgili öğretmen görüşleridir. Bilindiği üzere eğitim bireysel farklılıkları içerisinde sıklıkla barındıran çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin içinde dezavantajlı öğrenci grubunun eğitimi de önemli bir nitelik arz eder. Çalışmanın bu aşamasında dezavantajlı öğrenci gruplarından yola çıkarak görüşmeye katılan öğretmenlerin eğitimsel anlamda öz düzenleme kapasiteleri hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışacaktır. Bu araştırma da bahsi geçen iki dezavantajlı öğrenci grubu Suriyeli mülteci öğrenciler ve Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenci gruplarıdır. Bu bölümde ilk olarak Suriyeli mülteci öğrencilerine yönelik eğitimsel anlamda öğretmen görüşlerine bakılacaktır. Tablo 19’da öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik eğitimsel anlamdaki görüşleri Suriyeli mülteci öğrencileri diğer öğrencilerle aynı düzeyde görüp aynı çalışmalarını yapanlar ve Suriyeli öğrencilerin dezavantajlarının farkında olup, ona göre çalışmalarını yönlendirenler olmak üzere iki grup üzerinden değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Suriyeli Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Anlamdaki Görüşleri

Özellik	(f)
Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tavrım diğer öğrencilere tavrımla aynı olurdu/aynıdır.	4
Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tavrım dezavantajlarını bildiğim için farklı olurdu/farklıdır.	12
Toplam	16

Tablo 19'a göre görüşme sürecine katılan 16 katılımcıdan 12'sinin eğitimsel anlamda Suriyeli öğrencilere farklı çalışmalar yaptığına, dört katılımcının ise diğer öğrencilerle benzer çalışmalara yönlendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer öğrencilerden farklı çalışmalar yapan 12 katılımcıdan sekizi uyum becerilerine yönelik çalışmalar yaparken, dördü okuma-yazma çalışmalarına yönelmiştir. Eğitimsel anlamda diğer öğrencilerden farklı çalışmalar yapan katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Günümüz Türkiye’sinin genel şartları dahilinde bu konu artık sıklıkla karşılaşılabileceğimiz bir konu durumda. Bu yüzden kendimizi bu şartlara araştırmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Eğitimsel anlamda yaklaşımına gelince bu öğrencilerle birebir temas kurmayı öncelikli olarak önemserdim. Akademik anlamda başarı duygusunu kazandırmak adına okuma yazma eğitiminin sayısını arttırdım. Bütün etkileri sınıf içinde yapmaz ders dışında da onu ödevlendirirdim.” (Ö6, görüşme dökümü).

“Okulumuzun bulunduğu çevre itibariyle Suriyeli öğrencilerin fazlaca yer aldığı bir çevredeyiz. Bu durumda öncelikle beni kabullenmesini ve sevmesini sağlamaya çalışıyorum. Öğrenme için katı kurallar koymuyorum. Aramızdaki diyalogu iyi bir şekilde sağlayıcı önemler alıyorum. Onlarda zaman içinde bulunduğu ortama alışıyorlar ve uyum sağlıyorlar.” (Ö12, görüşme dökümü).

Tablo 19'a göre derslerinde Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik farklı çalışmalar yapmayan öğretmenler görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Çocuğa verdiğim değer sıfıftaki diğer çocuklar ile aynı olurdu. Sınıf ortamı içerisinde herhangi bir ayrımcılığa müsaade etmezdim. Çocuk çeşitli açılardan dezavantajlı olabilir fakat öğrencilerim beni adalet yönü güçlü olan bir öğretmen olarak tanıdıklarından, bu tanımlamadan asla taviz vermezdim.” (Ö3, görüşme dökümü).

“Eğitim-öğretim açısından bu çocuğa davranışım diğer öğrencilerle genellikle aynı olurdu. Sınıf ortamı içerisinde bu bireylere olumlu ve ya olumsuz bir ayrımcılığa neden olacak şekilde yaklaşmanın istenmeyen durumlara yol açacağını düşündüğümünden diğer çocuklarla aynı biçimde davranırdım. Bununla birlikte zaten bu çocuklar içine kapanık çocuklar ve kendini ifade etmekte genel anlamıyla zorlanıyorlar. Diğer öğrenciler tarafından tepki görülmeyecek bir biçimde onunda başarı duygusunu tatması için çeşitli çalışmalar yapardım.” (Ö8, görüşme dökümü).

Eleştirel düşünmeyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin analiz edildiği çalışmanın ikinci bölümü ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan dezavantajlı öğrencileri gruplarına öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilgilidir. Katılımcıların verdiği görüşler dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik çalışmalarını farklılaştıranlar ve farklılaştırmayanlar olmak üzere iki grupta analiz edilmiş, ilgili analiz sonuçları ise Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. Katılımcıların DEHB’li Öğrencilere Yönelik Eğitimsel Anlamdaki Görüşleri

Özellik	(f)
DEHB’li öğrencilere yönelik eğitimsel anlamda çalışmalarını farklılaştırmayanlar	1
DEHB’li öğrencilere yönelik eğitimsel anlamda çalışmalarını farklılaştıranlar	15
Toplam	16

Tablo 20 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan birinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik çalışmalarını farklılaştırmadığı, 15’nin ise bu konuda farklı çalışmalar yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarını farklılaştıran öğretmen görüşlerinden üçünün bu öğrencileri görsel uyaranlar kullanarak bu öğrencileri derse dahil ettiği, dokuz katılımcının öğrencinin düzeyine uygun farklı etkinlikler yaptığı, bir katılımcının konu uzmanından yardım alabileceği, bir katılımcının

okuma yazma konusunda destek olacağı ve son olarak bir katılımcının ise çabuk unutmayı engelleyici etkinler yapacağı sonuca ulaşılmıştır. Tablo 20'e göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik çalışmalarını farklılaştıran öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ders içerisinde diğer çocukların bakışını olumsuz yönde etkileyecek bir biçimde bir biçimde bu çocuklara özel etkinler ve sınavlar hazırlardım. Böylelikle bu bireyleri de kazanmanın önünü açmış olurum. Çünkü nihayetinde bu bireylerin de bir çocuk olduğunu unutmamak gerektiğini düşünürdüm.” (Ö8, görüşme dökümü).

“Dikkat eksikliği ve hiperaktivite hastalığına yakın bir olay. Ve bu rahatsızlığı bulunan bir öğrenci hayata bir sıfır geride başlıyor. Bu öğrencinin bu rahatsızlığı var diye dışlamamak gerektiği kanaatindeyim. İlaç alıyorsa eğer; ilacını zamanında alıp almadığının takibini yapmaya çalışırım. Onların da sınıfın bir parçası olduğunu unutmayıp, onları da ders sürecine dahil edecek dikkat çekici resim ve materyalleri kullanırım. Liderlik becerileri açısından öğretmenliğin bunları da beraberinde getirdiği kanaatindeyim.” (Ö16, görüşme dökümü).

Tablo 20'ye göre derslerinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik farklı çalışmalar yapmayan öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Eğitim sistemimizde oldukça yaygın olan konu. Bu konuda ilgili çocuğa yapabileceğim tek şey; ders içeriğiyle tamamen uyumlu sorumluluklar vermek olurdu. Bu çocuğa ayıracağım her dakikayı diğer öğrencilerden çaldığım bir süre olarak görürdüm.” (Ö3, görüşme dökümü).

Kendine Güven Alt Boyutu

Eleştirel düşünmeyle ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmanın bu bölümünde eleştirel düşünmenin alt boyutlarından biri olan kendine güvenle ilgili öğretmen görüşlerine bakılacaktır. İlgili öğretmen görüşleri, günlük hayatta risk alma durumları, ders sürecinde risk alma durumları, derslerine başka birinin girmesine karşı davranım

durumları ve öğretmenin güçlü yönlerinin bilincine varmalarıyla ilgili durumlarına göre analiz edilecektir.

Katılımcıların Günlük Hayatta Risk Alma Durumları

Kendine güven alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ilk aşama katılımcıların günlük hayatta risk alma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri günlük hayatta risk alanlar ve risk almaktan kaçınan şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 21’ de paylaşılmıştır.

Tablo 21. Katılımcıların Günlük Hayatta Risk Alma Durumları

Özellik	(f)
Günlük Hayatta Risk Alanlar	12
Günlük Hayatta Risk Almaktan Kaçınanlar	4
Toplam	16

Tablo 21 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 12’sinin günlük hayatta risk aldıkları, 4 katılımcının ise risk almaktan kaçındıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Günlük hayatta risk alan 12 katılımcıdan sekizinin daha çok yapılandırılmış riskler aldığı, birinin olayın akışına göre riskler aldığı, üç katılımcının ise duruma göre her iki risk alma özelliğini de kullanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Günlük hayatta risk alan katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Riskin almanın ve risk kavramının hayatın içerisinde olan bir kavram olduğunu düşünüyorum. Problem durumlarıyla baş ederken bazı durumlarda özellik de hızlı gelişen olaylarda hızlı düşünüp hızlı kararlar almak gerektiğini düşünüyorum. O yüzden problemin niteliğine göre aldığım risklerin planlayabildiğim kadarını planlarım, planlayamadıklarımı da olayın akışına bırakırım. Ama ilk tercihim düşünmekten ve düşünülerek alınabilen risklerden yanadır.” (Ö7, görüşme dökümü).

“Herkesin kendi gücünün yettiğince alabileceği risklerin olduğu kanaatindeyim. Mesela öğretmenlik mesleği açısından ne yapacağımız üç aşağı beş yukarı belli olduğu için bazı riskleri mesela okul idaresinin alması gereklidir. Bu yüzden okul idaresinin almadığı bir riski

öğretmenin alması beklenebilir bir durum değildir. Bu yüzden aldığım riskleri mutlaka düşünürüm.” (Ö16, görüşme dökümü).

Tablo 21’e göre günlük hayatta risk almaktan kaçınan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Risk almaktan özellikle de beni zora sokacak riskleri almaktan kaçınırım. Risk durumunun stres kaynağı yaratacağını düşündüğümden stresten kaçınmak adına risklerden de uzak durmaya çalışırım.” (Ö6, görüşme dökümü).

“Okul hayatında her şey planlı ve programlı olduğu için riske girmemiz pek mümkün olmuyor. Günlük hayatımda ise çok fazla riske girmem. Çok büyük çaplı kendimi ve ailemi olumsuz etkileyebilecek risklere girmem.” (Ö13, görüşme dökümü).

Katılımcıların Ders Sürecindeki Risk Alma Durumları

Kendine güven alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ikinci aşama katılımcıların ders sürecinde risk alma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri ders sürecinde risk alanlar ve risk almaktan kaçınanlar şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 22’de paylaşılmıştır.

Tablo 22. Katılımcıların Ders Sürecinde Risk Alma Durumları

Özellik	(f)
Ders Sürecinde Risk Alanlar	7
Ders Sürecinde Risk Almaktan Kaçınanlar	9
Toplam	16

Tablo 22 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan yedisinin ders sürecinde risk aldıkları, dokuz katılımcının ise ders sürecinde risk almaktan kaçındıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ders sürecinde risk alan yedi katılımcıdan dördünün yöntem ve teknikler konusunda risk aldıkları sırasıyla birer katılımcının ise ölçme ve değerlendirme sınava hazırlık, idari işlemler ve ders dışı düzenlenecek etkinlikler konularında risk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders sürecinde risk alan katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, milli mücadele ve Atatürk konusunda öğrencilerimin farklı kaynaklardan öğrenme deneyimlerini artırmak için daha önceden planını tam oturtamadığım bir seminer düzenlemeye ani bir biçimde karar verdim. Üniversitede Profesör olarak görev yapan arkadaşımı öğrencilerimle okulun konferans salonunda buluşturdum. İşe plansız girişmem benim için bir risk unsuru olmuş olsa da; öğrencilerimin bu konferanstan olumlu yönde deneyimler elde ettiğini görmek benim için mutluluk vericiydi.” (Ö2, görüşme dökümü).

“Çocukların öğrenmeleri kolaylaştırma adına geziler düzenlemeyi çok severim. Ancak gezilerin başlı başına bir risk olduğumu düşünmekteyim. Son bir ay içerisinde değil de öğretim açısından yılın tamamında gezilerde bolca risk aldığımı söyleyebilirim.” (Ö7, görüşme dökümü).

Bahsi geçen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde katılımcılardan ilkinin aldığı riskin daha çok ders işleme yöntemleriyle alakalı riskler kapsamında değerlendirilebilecek risklerden olduğu, diğer katılımcının ise gezi gibi ders dışı etkinliklerde risk aldığı gözlemlenmiştir.

Katılımcıların Dışardan Birinin Derslerine Girmesine Müsaade Etme Durumları

Kendine güven alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği üçüncü aşama katılımcıların ders sürecine başkalarının katılmasına izin verme durumlarıyla alakalıdır. Katılımcı görüşleri derslerine başkalarının girmesine müsaade edenler ve müsaade etmeyenler olmak üzere iki grupta değerlendirilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 23’de paylaşılmıştır.

Tablo 23. Katılımcıların Derslerine Başkalarının Katılmasına Müsaade Etme Durumları

Özellik	(f)
Derslerine Başkalarının Katılmasına Müsaade Edenler	11
Derslerine Başkalarının Katılmasına Müsaade Etmeyenler	5
Toplam	16

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 11’nin derslerine başkalarının katılmasına müsaade ettiği, dört katılımcının ise derslerine başkalarının

katılmasına müsaade etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Derslerine başkalarının katılmasına müsaade eden katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ders motivasyonumun kolay kolay bozulmayacağını düşündüğümünden ve bu noktada kendimi iyi bir biçimde tanıdığımı düşündüğümünden ders süreci esnasında yabancı birinin dersimi dinlemesinin eğitimsel anlamda bana bir zararı olacağını düşünmüyorum. Bu yüzden yabancı birinin dersime girmesine izin verirdim”. (Ö1, görüşme dökümü).

“Müsaade ederim. Mezun öğrencilerimizden sıklıkla ziyaretimize gelip, derse katılmak isteyen oluyor onlara müsaade ediyorum. Zaman zaman müdür ve müdür yardımcıları dersimize katılıyorlar bunlardan da rahatsız olmuyorum. Hayatın paylaştıkça güzelleşen bir kavram olduğunu düşünmekteyim. Bu neden dolayı ders sürecimi farklı kişilerle paylaşmaktan çekinmem”. (Ö7, görüşme dökümü).

Tablo 23’e göre derslerine başka birinin girmesine müsaade etmeyen katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Hayır. Öğrencilerimin ve benim ders motivasyonunu bozacağını düşündüğümünden başka birinin ders sürecimi takip etmesini veya dersime girmesine izin vermem”. (Ö6, Görüşme dökümü).

“Hayır, çoğu zaman izin vermem. Sınıf ve sınıfta yaptıklarımı benim özelim olarak görürüm. Eğer bu konuda bir ayrıcalık tanıyacaksam, masum bir şekilde dersi takip etmek isteyen kişilere izin veririm onun haricinde mesela konuyla ve dersle alakası olmayan bir velinin gelmesine, derse girmesine müsaade etmem”. (Ö8, görüşme dökümü).

Katılımcıların Öğretmenlik Becerileriyle İlgili Algı Durumları

Kendine güven alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği dördüncü aşama katılımcıların öğretmenlik becerileriyle ilgili algı durumlarıyla alakalıdır. Katılımcı görüşleri yöntem ve teknik bilgisi açısından kendini iyi görenler, sınıf yönetimi açısından kendini iyi görenler, insan ilişkileri ve iletişim becerileri açısından

kendilerini iyi görenler şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 24’de paylaşılmıştır.

Tablo 24. Katılımcıların Öğretmenlik Becerileriyle İlgili Algı Durumları

Özellik	(f)
İnsan İlişkileri ve İletişim Becerileri Açısından Kendilerini İyi Görenler	9
Yöntem-Teknik Bilgisi Açısından Kendilerini İyi Görenler	5
Sınıf Yönetimi Açısından Kendilerini İyi Görenler	2
Toplam	16

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan 16 katılımcıdan dokuzunun kendilerini insan ilişkileri ve iletişim becerileri yönünden kendilerini üstün gördükleri, beş katılımcının yöntem-teknik bilgileri açısından kendilerini üstün gördükleri, iki katılımcının ise kendilerini sınıf yönetimi açısından üstün gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen her üç gruptan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerim açısından düşündüğümde sınıf hakimiyeti ve sınıf yönetimi açısından iyi olmam ders işlerken öğrencilere olumlu bir biçimde kabul edilebilecek üslup kullanmam, öğretmenlik mesleğim açısından önemlidir.” (Ö2, görüşme dökümü).

“Her işte olduğu gibi bir işte mutluluğun temel kaynağının sevgi olduğunu düşünmekteyim. Öğrencilerime sırf çocuk oldukları için değer verir, onların öğrenme açısından mutlu olacakları bir ortamın temelini atmaya çalışırım. Çocukların sevildiğini bilmeleri, size olan sevgilerinin de temelini atıyor.” (Ö7, görüşme dökümü).

“Öğrencilerimin bilgiye kendileri ulaşmaları adına planlar yapar ve bu plana uygun hareket ederim. Koşulsuz kabul ilkesiyle hareket ettiğim için öğrencilerim de bu yönümü bilir ve ona göre hareket ederler. Tüm bunların onların gözünde iyi bir öğretmen olmamı sağladığını düşünmekteyim.” (Ö10, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde birinci katılımcının “sınıf hâkimiyeti ve sınıf yönetimi açısından iyi olmam.” Görüşüyle kendisini sınıf yönetimi açısından iyi gördüğüne, ikinci katılımcının; “Öğrencilerime sırf çocuk oldukları için değer verir,

onların öğrenme açısından mutlu olacakları bir ortamın temelini atmaya çalışırım.” Görüşüyle kendisini insan ilişkileri ve iletişim yönünden üstün gördüğüne, üçüncü katılımcının ise; “Öğrencilerimin bilgiye kendileri ulaşmaları adına planlar yapar ve bu plana uygun hareket ederim.” Görüşüyle yöntem teknik bilgisi yönünden kendisi üstün gördüğü sonuçlarına ulaşılabilir.

Değerlendirme Alt Boyutu

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmanın bu bölümde değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmenler görüşleri ele alınacaktır. Bu noktada öğretmenlerin görüşlerinin analizinin yer alacağı ilk durum, katılımcıların günlük hayatta karşılarına çıkan problem durumlarında dayanak noktası aramalarıyla ilgili iken, ikinci durum ise sosyal medyada karşılarına çıkan haberi analiz etme yöntemleriyle ilgilidir. Bu noktada katılımcıların birinci olarak günlük hayatta karşılarına çıkan problem durumlarında dayanak noktası arama durumlarına bakacak olursak:

Katılımcıların Günlük Hayatta Karşılarına Çıkan Problem Durumlarında Dayanak Noktası Arama Durumları

Değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ilk aşama katılımcıların günlük hayatta karşılarına çıkan problem durumlarında dayanak noktası arama durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri dayanak noktası arayanlar ve dayanak noktası aramayanlar şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 25’de paylaşılmıştır.

Tablo 25. Günlük Hayatta Karşılarına Çıkan Problem Durumlarında Dayanak Noktası Aramayla İlgili Katılımcı Görüşleri

Özellik	(f)
Dayanak Noktası Arayanlar	15
Dayanak Noktası Aramayanlar	1
Toplam	16

Tablo 25 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 15’sinin günlük karşılarına çıkan problem durumlarında dayanak noktası aradığı, bir katılımcının ise günlük karşılarına çıkan problem durumlarında dayanak noktası aramadığı bulgusuna

ulaşmıştır. Buna göre dayanak noktası arayan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

“Her fikir ve davranışımı şekillendirecek bir argüman bir kanıt mutlaka ararım. Kanıt arama becerisinin fikir ve davranışlarımı sağlam temele oturtma açısından önemli olduğunu düşünürüm.” (Ö3, görüşme dökümü).

“Kanıt olmadan bahsettiğiniz konularda bir yorum yapmanın, yargıda bulunmanın yanlış olduğunu düşünmekteyim. Bu yüzden kanıt ararım, yorumlarımı ve düşüncelerimi kanıtlara dayandırırım.” (Ö8, görüşme dökümü).

Tablo 25’de günlük hayatta karşılarına çıkan problemlerde dayanak noktası aramayan öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Sezgisel olarak düşündüğüm ve hareket ettiğim için bazı durumlarda kanıt direkt olarak aramam. Eğer mevcut durumu sezgilerime göre yorumlayabiliyorsam, bu durum hakkında yargıda bulunurken kanıt aramayla çok uğraşmam.” (Ö16, görüşme dökümü).

Katılımcıların Sosyal Medyada Karşılarına Çıkan Haber ve Olayları Değerlendirme Durumları

Değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ikinci aşama katılımcıların sosyal medyada karşılarına çıkan haber ve olayları değerlendirme durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri diğer sosyal medya kanallarına bakarım diyenler, güvendiğim haber sitelerinde olayın olup olmadığına bakarım diyenler, konuyla ilgili yakın çevreme danışım diyenler şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 26’ da paylaşılmıştır.

Tablo 26. Katılımcıların Sosyal Medyada Karşılarına Çıkan Haber ve Olayları Değerlendirme Durumları

Özellik	(f)
Güvendiğim Haber Sitelerine Bakarım	13
Diğer Sosyal Medya Kanallarında da Aynı Haberin Yer Alıp Almadığına Bakarım	2

Tablo 26. devamı

Konuyla İlgili Yakın Çevreme Danışırım.	1
Toplam	16

Tablo 26 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 13'nün güvenmiş olduğu haber sitelerine baktığı, iki katılımcının diğer sosyal medya kanallarından haberi teyit etmeye çalıştığı, bir katılımcının ise konuyla ilgili yakın çevresine danıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Sosyal medya bana göre bilgi kirliliğinin oldukça fazla olduğu bir alan konumunda ve bu nedenden dolayı bu alanda her gördüğümüze ve duyduğumuza inanmamak gerektiğini düşünmekteyim. Güvenli bulduğum sitelerden burada görmüş ve duymuş olduğum haberleri mutlaka analiz ederim. Yorumlarımı ve görüşlerimi de bu analize göre şekillendiririm”. (Ö7, görüşme dökümü).

“Sosyal medyayı takibimiz televizyon izlemediğimiz için internetle sınırlı. Burada yani internet ortamında gördüğüm bir haberi analiz ederken öncelikle haberin kaynağına bakarım ve kaynağına göre analiz ederim”. (Ö16, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde birinci katılımcının görüşleri değerlendirildiğinde her iki katılımcının da sosyal medyada karşılarına çıkan haberleri güvendikleri haber sitelerine göre analiz ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öz Değerlendirme Alt Boyutu

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmanın bu bölümde son olarak değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmenler görüşleri ele alınacaktır. Bu noktada öğretmenlerin görüşlerinin analizinin yer alacağı ilk durum, katılımcıların öz eleştiri yapmalarıyla ilgili iken, ikinci durum öğretmen olarak eksik olduğu noktaların bilincinde olmayla ilgilidir. Bu noktada katılımcıların birinci olarak öz eleştiri yapma durumlarına bakacak olursak:

Katılımcıların Öz Eleştiri Yapma Durumları

Öz Değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ilk aşama katılımcıların öz eleştiri yapma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri öz eleştiri

yapanlar ve yapmayanlar şeklinde analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 27’ de paylaşılmıştır.

Tablo 27. Katılımcıların Öz Eleştiri Yapma Durumları

Özellik	(f)
Öz Eleştiri Yapanlar	16
Öz Eleştiri Yapmayanlar	1
Toplam	16

Tablo 27 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcının tümünün öz eleştiri yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kişisel gelişimim açısından öz eleştiri yapmak en çok tercih ettiğim değerlerin başında gelir. Bir olgu, durum ve olay karşısında kendimi her zaman eleştiririm. Beni övmek isteyen insanları susturup, bana faydalı olmak istiyorlarsa eğer negatif yönden eleştiri yapmalarını beklerim. Bu beklentimi öğrencilerime de sıklıkla gösteririm. Ve onlarda benim için önemli bu değerın çoğu zaman farkındadırlar.” (Ö3, görüşme dökümü).

“Öz eleştiri yapmanın kesinlikle önemli ve değerli bir olgu olduğunu düşünmekteyim. Kişi eğer olduğu yerde yerinde saymak istemiyorsa eğer öz eleştiri yapmanın onun için zorunluk haline gelmesi lazımdır.” (Ö8, görüşme dökümü).

Katılımcıların Eğitimsel Anlamdaki Eksiklerinin Farkında Olma Durumları

Öz Değerlendirme alt boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ikinci aşama katılımcıların eğitimsel anlamdaki eksiklerinin farkında olma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri eğitimsel anlamda eksiğinin farkında olanlar ve olmayanlar olmak üzere iki boyutta analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 28’de paylaşılmıştır.

Tablo 28. Katılımcıların Eğitimsel Anlamdaki Eksiklerinin Farkında Olma Durumları

Özellik	(f)
Eğitim Anlamda Eksiklerinin Farkında Olanlar	13
Eğitim Anlamda Eksiklerinin Farkında Olmayanlar	3
Toplam	16

Tablo 28 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 13'nün eğitimsel anlamdaki eksiklerinin farkında olduğu, üç öğretmenin ise eğitimsel anlamdaki eksiklerinin farkında olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitimsel anlamda eksiklerinin farkında olan katılımcılardan, üçünün bazı öğrencilere sabırlı davranmakta zorlandığı, üçünün bütün öğrencileri derse katmakta zorlandığı, üçünün güncel olay ve durumları takip etmekte zorlandığı, dört katılımcı ise öğretmenlik mesleğini ilgilendiren konularda sıkıntılar yaşadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eğitimsel anlamda eksiklerinin farkında olan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Sizin de bildiğiniz gibi sosyal bilgiler alan itibariyle içerdiği bilgiler açısından çok geniş bir alan ve ben alana hakim olma konusunda bazen zorlanıyorum. Mesleki açısından bu durumun benim için bir eksiklik olduğunu söyleyebilirim.” (Ö7, görüşme dökümü).

“Bazen hem günlük hayatımda ve hem de mesleki hayatımda sabırsız davranabiliyorum. Bunu bir zayıflık olarak değerlendirebilirim. Bu konuda bulduğum çözüm ise kişilere karşı hemen ön yargılı olup, hızlıca hareket etmek yerine onları anlamaya çalışıyorum. Bunu da bu konuda bulduğum bir çözüm olarak değerlendirebilirim.” (Ö8, görüşme dökümü).

Verilen görüşleri paylaşan katılımcılardan birincisi öğretmenlik mesleği açısından daha çok alan hâkimiyeti konusunda sıkıntılar yaşadığını paylaşırken, ikinci katılımcı ise öğrencilere sabırlı olma konusunda problemler yaşadığı görüşünü paylaşmıştır. Aynı zamanda ikinci katılımcı paylaştığı alanla ilgili eksikliğini kapatmak için istekli olduğu belirtirken, birinci katılımcı bu yönde bir görüş bildirmemiştir.

4.2.4. Eğitimsel Anlamda Eleştirel Düşünmenin Gelişimi

Eleştirel düşünmeyle ilgili öğretmen görüşlerinin alınıp, analiz edildiği araştırmanın bu aşamasında ilgili katılımcı görüşleri, eğitimsel anlamda eleştirel düşünmenin gelişimi açısından değerlendirilecektir. Bu bölümde katılımcıların, derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanma durumlarına, eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik etkinlik yapma durumlarına, eleştirel düşünmeyi öğretme konusundaki eksiklerini görebilme durumlarına, öğrencilerdeki eleştirel

düşünme anlamındaki eksiklerin farkında olma durumlarına ve son olarak ise sosyal bilgiler müfredatını eleştirel düşünme anlamında değerlendirebilme durumlarına bakılacaktır.

Katılımcıların Derslerinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştirebilecek Yöntem ve Teknikleri Kullanma Durumları

Eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamda gelişimiyle ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirileceği ilk boyut, katılımcıların derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanma durumlarıdır. Bu boyutta katılımcıların kullanmış oldukları yöntem ve teknikler eleştirel düşünme açısından analiz edilirken, 2005 yılı eğitim müfredatında geçen eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve tekniklere bakılmıştır. Bahsi geçen bu yöntem teknikler arasında, soru cevap, örnek olay, beyin fırtınası, tartışma, görüş geliştirme gibi yöntem ve teknikler yer alır (Açıkgöz, 2009). Katılımcı görüşleri verilen duruma göre analiz edilmiş olup, katılımcılar tarafından verilen görüşlerde bahsi geçen yöntem ve tekniklerden birinin yer alması yeterli kabul edilmiştir. Buna göre katılımcı görüşleri eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullananlar ve kullanmayanlar olarak analiz edilmiş, sonuçları ise Tablo 29’da paylaşılmıştır.

Tablo 29. Katılımcıların Eleştirel Düşünmeyi Geliştirebilecek Yöntem ve Teknikleri Kullanma Durumları

Özellik	(f)
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirebilecek Yöntem ve Teknikleri Kullananlar	14
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirebilecek Yöntem ve Teknikleri Kullanmayanlar	2
Toplam	16

Tablo 29 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 14’nün derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullandığı, ikisinin ise derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanan katılımcılardan yedisinin soru cevap yöntemini, beşinin beyin fırtınasını, birinin örnek olay yöntemini ve son olarak ise yine birinin tartışma yöntemini kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerimi kontrollü bir biçimde düşünmeye yönlendirmek için, soru cevap, beyin fırtınası ve tartışma gibi yöntemlere yönelirim. Konu açısından zaman tasarrufu sağlamam gerekli durumlarda ise anlatım yöntemini daha çok tercih ederim.” (Ö3, görüşme dökümü).

Verilen öğretmen görüşü değerlendirildiğinde öğretmenin öğrencilerini düşünmeye yönlendirmesi ve bunu yaparken aynı zamanda soru-cevap, tartışma ve beyin fırtınası yöntemlerini tercih etmesi, derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek bilecek yöntemleri tercih ettiğinin bir ifadesi olarak kabul edilebilir.

“Çocuğun sürece aktif katıldığı yöntemleri daha çok tercih ederim. Mesela tartışma yöntemi bu konuda benim vazgeçilmezimdir. Çocuğa genellikle direkt olarak ben konu anlatmam, sorular sorarım onlarında bana sorular sormasını sağlayacak ortamlar hazırlarım. Konu hakkında birbirleriyle ve benle tartışmalarına izin veririm.” (Ö8, görüşme dökümü).

Öğretmen görüşü eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem teknikler açısından değerlendirildiğinde öğretmenin derslerinde tartışma yöntemini kullanması derslerinde sorular sormaya ve kendisine sorular sorulmasına dikkat etmesi, eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri derslerinde kullandığının kanıtı olarak kabul edilebilir.

Tablo 29’a göre derslerinde eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik yöntem ve teknik kullanmayan katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Teknoloji birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da artık hayatımızın vazgeçilmezi konumundadır. Sosyal bilgiler dersi soyut bir ders ve bu ders içindeki bilgilerin daha iyi öğrenilmesini sağlamak adına çalışmalar yapmak zorundayız. Bu noktada etkileşimli tahtada yer alan görsel materyalleri, videoları, haritaları derslerimde sürekli olarak kullanırım. Bunun dışında yine somutlaştırma yapma adına çocuğun hemen her yerde bulabileceği ve kullanabileceği basit materyalleri derslerimde sıklıkla kullanırım. Örneğin paralel ve meridyenleri anlatırken öğrencilerimden derse bir balon getirmelerini isterim. Ve bu balonu

dünya kabul edip paralel ve meridyenleri birlikte o balonun üzerinde gösteririz.” (Ö7, görüşme dökümü).

“Bilgi verme, haritalardan ve görsellerden yararlanma bunun yanında kütüphane okumaları yaparım. Harita ve görsel materyal kullanımını derslerimi somutlaşma anlamında gerekli görürüm. Kütüphane okumalarının ise okuma alışkanlığının kazandırmasında etkili olduğu inancındayım. (Ö15, görüşme dökümü).”

Öğretmen görüşleri incelendiğinde her iki öğretmenin de derslerini somutlaştırma adına çalışmalar yaptıkları fakat eleştirel düşünmenin gelişimini sağlayabilecek yöntem ve tekniklerden verdikleri görüşlerde bahsetmedikleri görülür. Bundan dolayı öğretmen görüşleri yapılan analizin sonucunda eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik yöntem teknikleri kullanmayanlar kısmında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Etkinlik Yapma Durumları

Eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamda gelişimiyle ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirileceği ikinci aşama katılımcıların derslerinde eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlik yapma durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik yapanlar ve yapmayanlar olmak üzere iki boyutta analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 30’da paylaşılmıştır.

Tablo 30. Katılımcıların Derslerin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Etkinlik Yapma Durumları

Özellik	(f)
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Etkinlik Yapanlar	11
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Etkinlik Yapmayanlar	5
Toplam	16

Tablo 30 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 11’nin derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullandığı, dördünün ise derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmeye yönelik derslerinde etkinlik yapan 11 katılımcılardan dördü yöntem teknik olarak örnek olay yöntemini, üçü tartışma yöntemini, ikisi beyin fırtınası yöntemini ve sırasıyla birer katılımcı ise altı şapkalı düşünme ve görüş geliştirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte yine ilgili 11 katılımcımdan sırasıyla üçer katılımcı sınıf düzeyi olarak etkinliği 5. 6. ve 8. sınıflarda uyguladıklarını; iki katılımcı ise 7. sınıfta yaptıklarını belirtmişlerdir. Derslerinde eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik etkinlik planlayan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Misak-ı Milli’ de yer almasına rağmen ana vatana katamadığımız yerler konusunda bir etkinlik yaptık. Örnek olay yönteminin ağır bastığı etkinliğimizde bahsedilen yerlerin şuanda anavatanda olsaydı ülkemiz açısından nelerin değişeceğini beraberce sorguladık. Siz olsanız ne yapardınız etkinlik bölümüyle de tarihsel anlamda empati kurmaya çalıştık.” (Ö2, görüşme dökümü).

İlgili öğretmen görüşü değerlendirildiğinde, öğretmenin yaptığı çalışmanın eleştirel düşünmenin gelişimi yönünde bir çalışma olduğu görülür. Çünkü yapılan etkinlik eleştirel düşünmenin beceri anlamında gelişimini sağlayabilecek örnek olay yöntemi ile planlanmış, öğrencilerden verilen bilgiyi sorgulamaları istenmiş ve bunun yanın da geçmişte yaşayan insanlar ile tarihsel empati kurmaları beklenmiştir.

“8.sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Atatürk ilke ve inkılapları konusunda bir etkinlik yaptık. Bu etkinliğimizin ana fikri “İnkılapların gerçekten yapılması zorunlu muydu? Yoksa yapılmasa daha iyi mi olurdu?” sorularıydı. Görüş geliştirme yöntemine uygun olarak sınıfa; katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum ve kararsızım kartonlarını astık. Öğrenciler kendi görüşlerine göre kartonun altında toplandılar. Amacımız fikri savunmak fakat savunduğumuzun fikrinde değişebileceğinin farkında olmaktı. Hem benim hem öğrencilerimin unutamayacağı bir etkinlik oldu.” (Ö8, görüşme dökümü).

Görüş geliştirme yönteminin bir uygulaması olarak öğretmenin planlamış olduğu bu etkinlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden mevcut durumun olumsuzunun da düşünmeleri beklenildiği bu çalışmada çok yönlü bir bakış açısıyla olaya her yönüyle hakim olabilme becerisi kazandırılmak istendiğinden öğretmenin yaptığı etkinlik eleştirel düşünmenin gelişimine uygundur.

Katılımcıların Kendilerini Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmeyi Öğretme Konusunda Eksik Görme Durumları

Eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamda gelişimiyle ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirileceği üçüncü aşama katılımcıların kendilerini eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi öğretmede eksik görme durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri eleştirel düşünmeyi öğretmede kendileri eksik görenler ve görmeyenler olmak üzere iki boyutta analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 31’ de paylaşılmıştır.

Tablo 31 Katılımcıların Kendilerini Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmeyi Öğretmede Eksik Görme Durumları

Özellik	(f)
Eleştirel Düşünmeyi Öğretmede Kendilerini Eksik Görenler	10
Eleştirel Düşünmeyi Öğretmede Kendilerini Eksik Görmeyenler	6
Toplam	16

Tablo 31 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 10’nun hem mevcut alt boyutlarda ve hem de eleştirel düşünmeyi öğretme konusunda kendilerini eksik hissettiği, altı katılımcının ise eleştirel düşünme konusunda kendilerini eksik görmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kendilerini eksik gören katılımcılardan altısı karar vermede, dördü ise öz denetimde eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin:

“Daha çok karar verme konusunda kendimi eksik görüyorum. Atmam gereken adımları bazı durumlarda oldukça kararsız kaldığımdan çok geç atıyorum. Bazı durumlar ise sabırsız davranmam yanlış kararlar vermeme neden olabiliyor.” (Ö4, görüşme dökümü).

“Alt boyutlar açısından düşündüğümüzde kendimi karar verme ve kendine güven noktasında kendimi eksik görmüyorum. Ancak özdenetim

alt boyutunda eksikliğimin olduğunu söyleyebilirim.” (Ö1, görüşme dökümü).

Tablo 31’e göre eleştirel düşünme açısından kendini eksik gören 10 katılımcıdan beşinin eksikliğini kapatmak için çaba gösterdiği, beşinin ise konuyla ilgili eksikliğini kapatmak için çaba göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme konusunda eksikliği olup bu konuda çaba gösteren katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Sadece eleştirel düşünme açısından değil, alan itibarıyla düşünme kavramı ve değeri eğitimsel anlamdaki sistemimize yeni girmiş bir alan konumundadır. Bu niteliği ile biz bu düşünme eğitimi konusunda tam anlamıyla yetişmemiş bireyler olduğumuz için yeni sisteme uyum sağlamaya çalışıyoruz. Bu şekilde bu eğitimi almamış bir biçimde yetişmemiz bizim için bir eksikliktir. Alt boyutlar açısından düşündüğümüzde kendimi karar verme ve kendine güven noktasında kendimi eksik görmüyorum. Ancak özdenetim ve öz denetim gibi alt boyutlarda eksikliğimin olduğunu söyleyebilirim. Eksikliğimi giderme adına Konuyla alakalı olarak makaleler okumam, sosyal medya kaynaklarını takip etmem, bu eksikliğin giderilmesi anlamında benim için son derece önemliydi.” (Ö1, görüşme dökümü).

İlgili öğretmen görüşü değerlendirildiğinde konuyla alakalı görüş bildiren öğretmenin eğitimsel anlamda sadece eleştirel düşünmeyle alakalı değil düşünme alanlarının genelinde kendisini eksik hissettiği görülmektedir. Bu alandaki eksikliğini ise düşünme eğitimi alanının eğitimimize yeni girmiş bir alan olmasından kaynaklı uyum sorunları olduğu vurgulanmıştır. Kişisel anlamda ise görüşü belirtilen öğretmenin eleştirel düşünme alt boyutlarında daha çok öz denetim konusunda sorunlarının olduğu kendisi tarafından belirtilmiştir. Öğretmenin bahsi geçen her iki alanda da ilgili makaleleri okuması, sosyal medya kanallarını takip etmesi eksikliğin giderilmesi anlamında önemli görülebilir.

“Eğitimsel ve kişisel anlamda eleştirel düşünme konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. Eğitimsel anlamda zaman açısından müfredatı yetiştirme kaygısına düştüğümüzden, bazı konuları kitabi bilgiler vererek geçmek zorunda kalıyoruz. Bu da eleştirel düşünmeyi öğretme önemli bir çok becerinin öğretimde eksik kalmamıza yol açıyor. Kişisel anlamda ise

Karar verme özdenetim konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum. Özellikle karar vermek bir konu hakkında çok zamanımı alabiliyor. Bu konudaki yapmış olduğum çalışma ise son zamanlarda özellikle daha pratik düşünüp, daha hızlı kararlar alma konusunda kendimi zorluyorum. Sonuçları itibariyle bunu başardığımı görmek beni mutlu ediyor.” (Ö8, görüşme dökümü).

Bahsi geçen öğretmen görüşü değerlendirildiğinde ilgili öğretmenin hem eleştirel düşünmeyi öğretme ve hem de kişisel anlamda eleştirel düşünme konusunda eksikliğinin olduğu ve yine ilgili öğretmenin bu konudaki eksikliğinin farkında olduğu görülür. Eğitimsel anlamdaki eksiklik zamanının kısıtlı olmasına ve müfredat kaygısına bağlanırken, kişisel anlamda en çok sorun yaşanan alt boyutun karar verme olduğu vurgulanmıştır. Eğitimsel anlamda eksikliğin giderilmesi adına çalışma yapılmadığı görülürken, kişisel anlamdaki eksikliğin giderilmesi için ise çalışmaların var olduğu görülür.

Katılımcıların Öğrencilerini Eleştirel Düşünme Anlamında Eksik Görme Durumları

Eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamda gelişimiyle ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirileceği dördüncü aşama katılımcıların öğrencilerini eleştirel düşünme anlamında eksik görme durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri eleştirel düşünme anlamında öğrencilerini eksik bulanlar ve bulmayanlar olmak üzere iki boyutta analiz edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 32’de paylaşılmıştır.

Tablo 32. Katılımcıların Öğrencilerini Eleştirel Düşünme Anlamında Eksik Görme Durumları

Özellik	(f)
Eleştirel Düşünme Anlamında Öğrencilerini Eksik Bulanlar	16
Eleştirel Düşünme Anlamında Öğrencilerini Eksik Bulmayanlar	0
Toplam	16

Tablo 32 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 16’sının da eleştirel düşünme anlamında öğrencilerini eksik bulduğu görülmektedir. Katılımcılardan 10’u öğrenci eksiklerini bir bilgiye koşulsuz inanma ve bilgiyle ilgili yeterince sorgulama yapmamaya dayandırmıştır. Bu kapsamda katılımcılar genellikle öğrencilerin ezberci

bir anlayıştan hareket ettiklerini buna bağlı olarak da yorum yapma becerilerinin yeterince gelişmediğini dile getirmişlerdir. Örneğin:

“Geçmiş öğretim yaşantılarında özellikle de yorum yapma konusundaki eksiklerinin olduğunu düşünüyorum. Karşılarına çıkan bilgi durumlarını doğru bir biçimde yorumlayamıyorlar. Kendilerine verilen bilgileri olduğu gibi sorgulamadan kabul ediyorlar. Bu da onlarda eleştirel düşünme anlamında eksikliğe yol açıyor.” (Ö7, görüşme dökümü).

“Öğrenciler bilgiyi sorgulamadan yorum yapmadan hazır olarak elde ediyorlar. Bu durumda onları daha çok ezbere yöneltiyor. Bunun eleştirel düşünme konusunda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (Ö8, görüşme dökümü).

Sırasıyla üçer katılımcı ise öğrencilerin yeterince kitap okumuyor olmalarını ve ailede konuyla ilgili temel eğitimin verilmemesini temel neden olarak belirtmiştir. Örneğin:

“Ailevi faktörler bu konudaki sorunları çok etkiliyor bence. Çünkü çocuklar altı yaşına kadar aileleriyle iç içeler, aile içinde yaşanan tutarsızlıklar, çatışmalar çocukları olumsuz etkiliyor. Bunun yanında televizyondan gördükleri olumsuz karakterler de çocuklarda olumsuzluğa yol açıyor. Yanlış karakterleri kendilerine örnek alıyorlar. Bu tip durumlar çocukları eleştirel düşünme anlamında olumsuz yönde etkiliyor bence.” (Ö14, görüşme dökümü).

“Bir değer anlamıyla kitap okumanın hemen hemen zihnin ve zihinsel gelişimin her alanında oldukça etkili bir alışkanlık olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı eleştirel düşünmeyi de zihinsel gelişimin bir parçası olarak gördüğümünden, öğrencilerimde kitap okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklanan empati kurma ve hayal gücü gelişimi eksikliğinin eleştirel düşünmeyi de olumsuz etkilediği kanaatindeyim.” (Ö2, görüşme dökümü).

Öğrencilerinin eleştirel düşünme anlamındaki eksiklerini gidermek için çalışmalar yapan katılımcı sayısı ise dokuz iken yedi katılımcının ise konuyla alakalı çalışma yapmadığını belirttiği görülmektedir. Örneğin:

“Zaman zaman tekin yoluyla öğrencilere eleştiri kelimesinin olumsuzluğa yol açmamasını söylediğim vurguladığım noktalar oldu. Bunun yanında öğrencilerime ders bazında hem bir öğretmen olarak benim ve hem de öğrenci olarak kendilerini sorgulayıp, öz eleştiri yapabilecekleri formlar dağıtıp, bu forma göre ders sürecini yeniden yapılandırdım.” (Ö1, görüşme dökümü).

Herhangi bir çalışma yapmadım. Daha çok müfredatı yetiştirme kaygısı içinde olmamız bu konuda aksaklılara yol açıyor. (Ö11, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde bahsi geçen birinci katılımcının öğrencilerinin eleştirel düşünme anlamında eksiklerini kapatmak için çalışmalar yaptığı ve çalışma bağlamında daha çok ders süreciyle ilgili değerlendirmeler yapabilmeye öğrencilerini yönlendirdiği görülür. Öğrencilerinin eleştirel düşünme anlamında eksikliğini kapatmak için çalışmalar yapmayan ikinci katılımcının ana sebep olarak dersleri zamanında tamamlayabilmeyi gösterdiği görülür.

Katılımcıların Sosyal Bilgiler Müfredatını Eleştirel Düşünme Anlamında Değerlendirme Durumları

Eleştirel düşünmenin eğitimsel anlamda gelişimiyle ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirileceği beşinci aşama katılımcıların sosyal bilgiler müfredatını eleştirel düşünme anlamında değerlendirme durumlarıyla ilgilidir. Katılımcı görüşleri sosyal bilgiler müfredatını eleştirel düşünme anlamında eksik bulanlar ve bulmayanlar olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 33’ de katılımcı sayıları ile birlikte paylaşılmıştır.

Tablo 33. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Müfredatını Eleştirel Düşünme Anlamında Değerlendirme Durumları

Özellik	(f)
Sosyal Bilgiler Müfredatını Eleştirel Düşünme Anlamında Eksik Bulanlar	12
Sosyal Bilgiler Müfredatını Eleştirel Düşünme Anlamında Eksik Bulmayanlar	4
Toplam	16

Tablo 33 incelendiğinde, görüşmeye katılan 16 katılımcıdan 12'sinin eleştirel düşünme anlamında sosyal bilgiler müfredatını eksik bulduğu, dört katılımcının ise müfredatı eleştirel düşünme anlamında yeterli gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Müfredatı eksik gören 12 katılımcıdan altısı müfredatın bilgi yönünden eleştirel düşünmeyi kazandırabilecek nitelikte yapılandırılmadığı, dördü müfredatın içerdiği etkinlikler anlamında eleştirel düşünmeye uymadığını, ikisi ise müfredatın ölçme değerlendirme kısımlarında yer alan soruların eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri ölçmekte yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Müfredatı yetersiz bulan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yeterli görmüyorum. Sadece eleştirel düşünme anlamında değil, öğretimsel anlamda da oturmuş bir müfredat çalışması yapılamıyor maalesef bu da daha temel bilgi ve beceri de öğretmeden, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilere yönelmemizi zorlaştırıyor. Yenilenmesine rağmen hala çocuklara soyut gelebilecek konularla, ağır gelebilecek konularla uğraşmak zorunda kalıyoruz.” (Ö8, görüşme dökümü).

“Yeterli görmüyorum. Müfredatta çok eksiklikler var. Geçmiş yıllara göre daha iyi ancak yeterli değil. Bir takım davranış kalıplarının öğretimine yönelik etkinliklerin sayılarının arttırılması mesela önemli bir durum. Bunun beceri eğitimi ve eleştirel düşünme eğitimi konularında da işimizi kolaylaştıracağını düşünmekteyim.” (Ö14, görüşme dökümü).

Verilen katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde her iki katılımcının da müfredatı eleştirel düşünme anlamında yeterli bulmamadaki ana sebeplerinin müfredatın bilgi yönünden yanlış yapılandırılması olduğu görülür. Bu anlamda birinci katılımcı öğrencilere ağır ve soyut gelen konu ve kavramların çokluğunu bilgi yönünden bir eksiklik olarak ele aldığı görülürken; ikinci katılımcının ise müfredatın bilgisel yönden istenilen davranış kalıplarına daha çok yönelmesi gerekliliğine vurgu yaptığı görülür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin değerlendirildiği çalışmanın bu bölümünde bulgular kısmında elde edilen verilerden yola çıkarak yapılan tartışma, oluşturulan sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1.Tartışma

EDÖ'nden elde edilen sonuçlara göre değerlendirildiğinde çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel anlamda eleştirel düşünme düzeylerinin ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin değerlendirildiği bir araştırmada Ağdacı (2018)'da benzer bir sonuca ulaşarak öğretmenlerin genel anlamda eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. İlgili sonuç; branşlara dağılım açısından değerlendirildiğinde ise Ağdacı (2018), sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin diğer branşlara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Karademir (2013), bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyici şekilde; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirmiş olduğu araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine bu sonuca benzer şekilde, Ateş (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ile eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırmalı olarak değerlendirdiği çalışmasında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguya ek olarak; Ateş (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlardan farklı olarak; Gülveren (2007), Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye çalıştığı çalışmasında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Branş bazında ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme anlamında farklılaştığına;

Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Üstün Zekalılar bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre yüksek seviyede eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte Gülveren (2007), akademik başarı, yaş, sınıfsal kademe ve ana-baba eğitimi gibi değişkenlerin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Korkmaz (2009), öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerini görev yapılan okul türüne (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Akar (2007), ise yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Eleştirel düşünmenin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde bu çalışmada en yüksek puanın elde edildiği alt boyutun karar verme alt boyutu olduğu, en düşük puanın elde edildiği alt boyutun ise, kendine güven alt boyutu olduğu görülmektedir. Ağdacı (2018)' de EDÖ'yü uygulamış olduğu çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış olup, en yüksek puanın karar verme alt boyutunda, en düşük puanın ise kendine güven alt boyutta olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

EDÖ'den elde edilen bulgulara göre değerlendirildiğinde kadın ve erkekler aralarında eleştirel düşünme becerilerinin seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da iki grup arasında nispi farklılıklar söz konusu olmuştur. Buna göre araştırmaya katılan erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleriyle ilgili ortama puanları kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır. Ağdacı (2018), yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark olduğu tespit etmiş, erkek öğretmenlerin eleştirel düzeylerinin kadın öğretmenlerinkinden yüksek olduğu ve kendine güven ile karar verme alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu tespit etmiştir. Narin ve Aybek'in (2010) çalışmasında ise iki grup arasında anlamlı bir fark olmasa da kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Gülveren (2007), ortaya koymuş olduğu araştırmasında; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gülveren (2007)' in ulaştığı bu sonucu destekleyici bir bulgu olarak, Karadeniz (2006) de yapmış olduğu çalışmasında kadın öğretmenlerin

erkek öğretmenlere göre daha eleştirel düşünebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2005), Akar, Ü. (2007), Çetin (2008), Tufan (2008) ve Uluyol (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da, cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı bulunmuştur.

EDÖ katılımcılarının kıdem yılı değişkenine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlar açısından değerlendirildiğinde ise eleştirel düşünme becerileri açısından en yüksek ortalama puana sahip öğretmen grubunun, 20 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmen grubu olduğu görülmektedir. Kıdem yılları açısından eleştirel düşünmenin alt boyutları değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun karar verme, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise kendine güven olduğu görülmüştür. Ağdacı'nın (2018), araştırmasında en yüksek eleştirel düşünme ortalamasına sahip öğretmen grubunun 15-20 kıdem yılı öğretmen grubunun olduğu belirlenirken, kıdem yılı değişkenin eleştirel düşünme açısından bir anlamlı bir farka yol açmadığını vurgulamıştır.

Narin ve Aybek'in (2010) araştırmalarında ise eleştirel düşünme ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğuna, 21 yıl üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin 0-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası öğretmen gruplarından daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular kıdem yılı değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığını göstermekle birlikte, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin nispi bir yükseliş gösterdiği görülmektedir.

Görüşmeye katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 14'nün düşünme kavramını "doğru" veya "kısmen doğru" bir şekilde tanımladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerde düşünme kavramının gelişimine katkı sağlayacaktır. Çünkü düşünme kavramını doğru bir şekilde tanımlayabilen öğretmenlerin bu süreçler hakkında öğrencileri destekleyebilmeleri daha kolaydır. Aybek'in (2010) de vurguladığı üzere düşünme insanı merkeze alan felsefi akımların en önemli aracıdır. Eğitimin son dönemlerde insanı merkeze alan felsefi akımlardan etkilendiği değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerin düşünme hakkında doğru görüş bildirmeleri, insanı temel alan eğitim felsefelerine uyum noktasında ilgili öğretmenlere kolaylık sağlayabilecek bir unsurdur.

Görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 12'sinin derslerinde beceri eğitimine katkılarının olduğu görülür. Kurnaz (2013)'ün aktardığı üzere eleştirel düşünme gelişimi ile beceri eğitimi arasında doğrudan bir bağ bulunur. Bu bağ ise eleştirel düşünme eğitiminin beceri temelli olarak yapılandırılabilmesinden kaynaklanır. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri eğitimine derslerinde vakit ayırıyor olmaları; beceri temelli eleştirel düşünme eğitime yönelimlerini kolaylaştırabilecek bir özelliktir.

Görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 10'nun eleştirel düşünmeyi doğru veya doğruya yakın bir biçimde tanımlayamadıkları görülmüştür. EDÖ'yü cevaplayan öğretmen grubu içerisinde yer alan bu 16 öğretmenin eleştirel düşünmeyi tam olarak tanımlayamamış olmaları ilgi çekicidir. Çünkü EDÖ sonuçlarına göre katılımcıların eleştirel düşünme düzeyleri ortalamanın oldukça üstündedir. Bu bağlamda katılımcıların kitabi tanımını yeterince bilmemelerine karşın eleştirel düşünme pratiğini hayata geçirdikleri varsayılabilir. Ancak kişisel olarak bu durum sorun oluşturmazken, profesyonel olan öğretmenler için pedagojik anlamda bir sorun oluşturabilir. Çünkü öğretmen tarafından açıklanamayan bir durum, tam olarak da öğretilemeyecektir. Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme hakkındaki teorik bilgilerinin yetersizliği eleştirel düşünme öğretimini zorlaştırıcı bir özelliği beraberinde getirecektir. Eleştirel düşünme konusunda yapılan araştırmalar gösterir ki eleştirel düşünme öğretilir; eğitimle geliştirilebilir bir beceridir. Bu manada eğitimin birincil derecedeki yönlendiricileri olan öğretmenlerinin eleştirel düşünme konusunda bilgi ve algı düzeylerindeki artış veya azalış eleştirel düşünmenin eğitimle bireyle kazandırılmasını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek bir unsurdur (Kale, 1993).

Eleştirel düşünmenin de düşünme kavramının önemli bir boyutu olduğu değerlendirildiğinde ilgili öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda önemli farkındalık yaratamamaları eleştirel düşünmenin eğitimi konusunda aşılması gerekli bir sorundur.

Karar verme alt boyutunun öğretimsel yönüyle ilgili olarak görüş bildiren öğretmenlerden 15'nin öğretim süreciyle ilgili olarak alınan kararlara öğrencilerini de dahil ettikleri görülür. Wienstock vd. (2018), yapmış olduğu araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşmış, öğrenci kararlarının dikkate alınmadığı, demokratik olmayan sınıf

ortamlarının, öğrencilerin kararlarının sürece dahil edildiği sınıf ortamlarına göre eleştirel düşünmenin gelişimini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bulgu anlamında ulaşılan bu sonuç eleştirel düşünmenin gelişimi adına son derece önemli bir noktayı ifade eder. Çünkü eleştirel düşünme eğitimi; öğrencilerin de görüşlerinin dikkate alındığı ve direkt olarak öğretim sürecine dahil edildiği demokratik bir eğitim ortamını gerektirmektedir. Aşırı baskının olduğu otoriter sınıf ortamları öğrencilerin düşünsel yönden gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Jensen, 1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bilgiler gibi önemli yaşamsal becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı süreçleri yönlendiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik bir biçimde öğrencilerin kararlarını da sürece dahil etmeleri onların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından bir gerekliliktir.

Öz düzenleme alt boyutuyla ilgili olarak, eğitimsel yönden öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, dezavantajlı öğrencileri gruplarına sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakışlarının ve bu öğrencileri guruplarına göre kendilerini ayarlamayabilme düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülür. Bu durum öz düzenleme açısından öğretmenlerin eleştirel düzeylerinin yüksekliğini ifade eden bir özelliktir. Kurnaz (2013)'ün aktardığına göre eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğretmenler, öğretim süreci içerisinde öğrencilerini dezavantajları nedeniyle ezmeye çalışan öğretmenler değil, bu dezavantajlarını da öğretim sürecine katıp, harmanlayabilen, onların da mutlu olmalarının önünü açabilen öğretmenlerdir.

Kendine güven alt boyutunun eğitimsel yönüyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri mesleki açıdan kendilerini nasıl gördükleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmiş, elde edilen bulgulara göre görüşmeye katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini farklı açıdan iyi bir öğretmen olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek öğretmenler iyi bir alan bilgisine sahip, yöntem teknik bilgisi gelişmiş, kendilerini iyi bir öğretmen olarak tanımlayabilen öğretmenlerdir (Grant, 1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini iyi birer öğretmen olarak görmeleri hem öğretmenlerin eleştirel düşünme yönünden gelişimleri adına ve hem de öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin yükselmesi adına önemlidir.

Değerlendirme alt boyutuyla ilgili olarak eğitimsel açıdan öğretmen görüşleri bir olay veya durum hakkında dayanak noktası aramayla ilişkilendirilmiş olup, elde edilen bulgulara göre görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 15'nin olay ve durumları değerlendirirken dayanak noktası aradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme açısından bir dayanak noktası arama ve bu dayanak noktasına göre olay ve durumları değerlendirme son derece önemli bir yapıyı ifade eder. Eleştirel düşünme aynı zamanda var olan sorunu ifade etme doğru olanı kanıtlarla ifade etmedir (Aybek, 2010). Bu özelliklerle değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenin eleştirel düşünme becerilerinin yüksekliği oldukça net bir biçimde ifade edilebilecek bir durumdur.

Öz denetim alt boyutuyla ilgili olarak eğitimsel açıdan öğretmen görüşleri mesleki açıdan eksiklerini görebilmeye ilişkilendirilmiş olup, yapılan analiz sonucunda görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 13'nün kendilerini mesleki anlamda eksik gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin en önemli boyutlarından birisi sorgulamadır. Öğretmen, kendileri de dahil olmak üzere öğretim sürecinin öğrenciler tarafından sorgulanmasına izin vermeli ve öz eleştiri yapabilmedir (Kaya, 2015). Bu anlamda öz denetim konusunda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 14'nün derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek yöntem ve teknikleri kullandıkları görülür. Bu durum eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişiminde önemli bir özelliği ifade eder. Çünkü eleştirel düşünme, anlatan, kapalı uçlu sorular soran, öğrencileri ezbere iten, disiplin sağlamayı bağırarak ve azarlamak olarak gören bir sınıf ortamının yerine ders kitaplarının müfredatın ötesine geçebilen, açık seçik iletişim kurulabilen, tartışmanın, açık uçlu soruların hakim olduğu bir sınıf ortamını ister (Kurnaz, 2013). Bu açıdan görüşmeye katılan öğretmenlerin derslerinde soru-cevap, tartışma, örnek olay gibi yöntemlere yönelmeleri eleştirel düşünmenin seyri açısından önemlidir. Aydede ve Kesercioğlu (2010), yapmış oldukları çalışmalarında bu görüşü destekleyici sonuca ulaşımlar, eleştirel düşünme açısından aktif öğrenme ortamlarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Yine aynı şekilde Özdemir ve Yalın (2007), öğrenci etkileşiminin üst

düzeyde olduğu iş birlikçi öğretim ortamlarının, eleştirel düşünmenin gelişimde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Eleştirel düşünmeyle ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmaya katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 11'nin derslerinde eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik etkinlik planladıkları görülür. Bu sonuca paralel olarak Baykara (2006), yapmış olduğu araştırmasında çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinden düşünme becerilerini yükseltebilecek etkinliklere yer verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Çağdaş toplumlarda bireylerden beklenen en büyük özellik sorunun kaynağı olmaktan daha ziyade sorun çözücü birey olmaktır. Okul ortamında ve derslerde eleştirel düşünmenin gereği olan etkinlikleri planlamak ve öğrencilerle birlikte uygulamak onların sorun çözücü birey olmaları adına önemlidir (Aybek, 2010). Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik planlayıp uygulayabilmeleri, öğrencilerinin yaşam problemleriyle mücadelelerinde önemli kolaylıklar sağlar.

Eleştirel düşünmenin eğitimsel yönüyle ilgili öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan önemli bir başka sonuç, öğretmenlerin eleştirel anlamda öğrencilerini değerlendirmeleriyle ilgilidir. Bu anlamda görüşmeye katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninin tamamı eleştirel düşünme konusunda öğrencilerini eksik gördükleri görüşünü paylaşmıştır. Öğrencilerin olumlu bir tutumla öğretime başlamaları, sınıf içindeki demokratik yapıya sıkı sıkıya bağlanmaları eleştirel düşünme adına sayılabilecek önemli öğrenci sorumluluklarıdır (Kurnaz, 2013). Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin eksiklerini belirtebilmeleri eleştirel düşünme eğitimi adına önemli bir bulgudur.

Görüşme sürecine katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerindeki eleştirel düşünme anlamındaki en büyük eksikliğin bilgiyi ezberlemekten, bilgiyle ilgili yorum yapamamaktan ve bilgiyi olduğu gibi kabul etmekten kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Uysal (1998), yapmış olduğu araştırmasında öğrencileri ezberleten anlatım yöntemi ile onların öğrenme sürecine daha aktif bir biçimde katılımını sağlayan tartışma yöntemini eleştirel düşünme açısından karşılaştırmış, sonuç olarak tartışma yönteminin eleştirel düşünmeyi öğretmede daha olumlu etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Ezbercilik ve ezberci eğitim sistemi eleştirel düşünmeyi olumsuz

etkileyebilecek unsurların başında gelir. Ezberci eğitim sisteminde bilgi öğrenciler tarafından olduğu gibi kabul edilir; anlamlandırılmaz ve yapılandırılmaz (Taşdelen, 2012). Bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmadığı bir eğitim ortamında ise eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerinin öğrencilere kazandırılması oldukça güçtür (Nosich, 2013).

İlgili konuyla alakalı olarak yapılan araştırmalarda tespit edilen önemli bir diğer bulgu ise eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkidir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006), aynı adlı çalışmalarında eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yine aynı biçimde Demir (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerindeki eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu manada eleştirel düşünme anlamında öğrenci eksiklerinin doğru bir biçimde yapılması ve bu yolla eleştirel düşünme becerilerinin yükseltilebilmesi, öğrencilerinin başarılarını da artıracak bir unsurdur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyle ilgili görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan önemli bir başka bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin müfredatı eleştirel düşünme anlamında yeterli görüp görmedikleriyle alakalıdır. Araştırmaya katılan 16 sosyal bilgiler öğretmeninden 12'si sosyal bilgiler müfredatını eleştirel düşünme anlamında yeterli görmediklerini paylaşmışlardır. Bu sonuca paralel olarak Özensoy (2012), eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle alakalı öğrenci görüşlerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında; sosyal bilgiler dersinde öğretim aracı olarak kullanılan ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış; eleştirel düşünmeye göre düzenlenmiş ders kitaplarının öğretim sürecinde daha etkin olduğunu aktarmıştır. Yine öğretmenlerin eleştirel düşünme anlamında sosyal bilgiler müfredatından memnun olmadıklarına dair bir başka görüş Yağcı (2009)' nın araştırmasında ortaya konulmuştur. İlgili araştırmaya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin, 5. Sınıf sosyal bilgiler müfredatının içerisinde yer alan etkinliklerin öğrencilerin seviyelerin üstünde olmaları yönünden olumsuz olduğuna dair görüş bildikleri gözlemlenmiştir.

Tüm bulgulara paralel olarak ortak bir değerlendirme yapılacak olursa; hepimizin bildiği üzere sosyal bilgiler hayata hazırlık dersi olmaktan daha çok, içerdği özelliklerle hayatın kendisi olan ve bu özelliğini günümüzde fazlasıyla hissettiren bir alandır. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin müfredatının eleştirel düşünme gibi yaşamsal becerilere yönelik olarak yapılandırılabilmesi şarttır (Kurnaz, 2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müfredatla ilgili olarak görüşleri, müfredattaki yaşamsal beceriler ve eleştirel düşünme anlamındaki eksiklerin belirlenmesi adına önem arz eder.

5.2. Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri genel ortalama manasında yüksek düzeydedir. Bu durum eğitimsel anlamda eleştirel düşünmenin öğretimi noktasında oldukça önemli bir sonuçtur. Değişen şartlar ve durumlar ne olursa olsun eğitim ortamında sürekliliği olacak yegane unsur öğretmenlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme anlamındaki seviyelerinin yüksekliği bir beceri anlamında eleştirel düşünmenin kazandırılmasını kolaylaştıracaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme anlamında cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadıkları gözlemlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, eleştirel düşünmenin cinsiyete değişkenine pek de bağlı olmayan bir beceri olduğunun göstergesidir.

Kıdem yılı değişkeni açısından araştırmaya sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farka yol açacak sonuca ulaşılmamıştır. Her ne kadar aralarında anlamlı bir fark oluşmamış olsa da 20 yıl ve üzeri öğretmen grubunun diğer öğretmen gruplarına göre eleştirel düşünme anlamında nispeten yüksek düzeye ulaşmaları, eleştirel düşünmenin yaş ve tecrübeyle gelişebilen bir beceri olduğunu kanıtlayabilir.

Eğitimsel manada sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri eğitimine derslerinde yönelebilmeleri 21. yüzyıl eğitim seviye ve becerilerinin öğrencilerine kazandırılma hedefi adına eğitimimiz açısından olumlu bir gelişmedir. Bunun yanında bu özellik araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha uzmanlık gerektiren becerilere yönelmede alt yapılarının olduğunun göstergesidir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin tanımını tam olarak kavrayamamış olmaları, eğitimsel anlamda bu becerinin öğrencilere

kazandırılabilmesinde temel manada eleştirel düşünmenin eğitimi konusunda bir güçlüğün oluşabileceğini gösterir.

Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının sınıf ortamında alınan kararlara öğrencilerini katabilmeleri, demokratik sınıf ortamının katkı sağlamanın yanı sıra eleştirel düşünmenin gelişimi adına da önemli bir gelişmedir. Özgürlükçü sınıf ortamı kendini doğru şekilde ifade, empati gibi yeteneklerin önünü açacağından eleştirel düşünmenin bir beceri olarak gelişimi ve öğrencilere kazandırılabilmesi kolaylaşacaktır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin birçoğunun eğitimsel anlamda yeterli görebilmeleri, kendini tanıma ve kendine güven konusunda önemli bir bulgu olduğu gibi eleştirel düşünme anlamında da önemli bir sonuçtur. Çünkü eleştirel düşünme kendini tanıyan ve bilen öğretmenlerin elinde gelişebilecek bir beceridir.

Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve teknikleri derslerinde kullandıkları görülür. Bu durum eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra; çağdaş eğitim yöntemlerinin de öğretmenler tarafından benimsendiğini gösterir.

Eğitimsel anlamda eleştirel düşünme gelişimi sadece öğretmenin üzerine bırakılabilecek bir sorumluk değildir. Aile, toplum ve bireyinde eleştirel düşünmenin bir kazanılmasında etki ve sorumluluğu oldukça fazladır. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme anlamında öğrenci eksiklerini görebilmeleri, eleştirel düşünme anlamında önemli bir farkındalıktır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme anlamında öğrencilerinde görmüş olduğu en büyük eksikliğin ezberciliğe yönelerek bilgiyi olduğu gibi kabul etmek olduğu görülür. Eleştirel düşünme ezbercilikten daha ziyade, bilgiyi anlamlandırmaya yönelik çok yönlü bir düşünsel yapıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin bu anlamda eksikliğini belirtmenin yanında, onların bilgiyi anlamlandırabilecekleri bir eğitim ortamı oluşturabilmeleri eleştirel düşünmenin gelişiminde önemlidir.

Son yıllarda sosyal bilgiler müfredatında önemli gelişim, değişim ve dönüşümler yaşansa da araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli kısmının hala sosyal bilgiler müfredatını eksik gördüğü gözlemlenmektedir. Bu konuda sosyal bilgiler

öğretmenlerinin müfredatın hazırlanma sürecinde işin içine daha çok karışmaları, öğretmenlerin müfredatı sahiplenmeleri adına önemli bir dayanak noktası olabilir.

5.3. Öneriler

1. Düşünme ve düşünme eğitimi konusunda eğitimin birincil anlamda yönlendiricisi olan öğretmenlere farkındalık sağlayabilecek önlemler alınmalıdır.
2. İlköğretim ikinci kademedeki seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersi bu kademedeki tüm sınıfları kapsayabilecek kademeli bir yapıya dönüştürülmeli, içerisindeki etkin düşünme becerilerinin öğretimini kolaylaştıracak bir biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.
3. Ülkemizin 2023 eğitim hedefleriyle ilgili olarak sınav odaklı eğitim sisteminden, beceri temelli eğitim sistemine geçişin önünü açacak önlem ve uygulamaların sayısı artırılmalıdır.
4. Eleştirel düşünme gibi yaşamsal bir becerinin eğitimi zaman ve sabır isteyen bir özellik gösterdiğinden öğretmenler kadar bireylerin de işin içine katıldığı, bireylerin bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi anlamlandırarak öğrendiği eğitim ortamlarının sayısı artırılmalıdır.
5. Eleştirel düşünmenin gelişiminin sağlanması adına eğitim ortamları, öğrenci ve öğretmenlerin kendileri rahat ve mutlu hissedecekleri demokratik, şiddet ve baskı unsurlarından uzak olacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
6. Eleştirel düşünmenin, düşünme eğitimi konusunda önemli bir yeri olduğu unutulmamalı, sosyal bilgiler başta olmak üzere tüm derslerde eleştirel düşünmeye yönelik ders müfredatları yapılandırılmalıdır.
7. Sosyal bilgilerin eleştirel düşünmeyi kazandırma adına önemli bir rolü olduğu hiçbir zaman unutulmamalı, yaşamsal beceri öğretimi kolaylaştıracak etkinliklerin ve uygulamaların çoğaltılması adına ders saatleri ve seçmeli ders saatleri artırılmalıdır.
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerine eleştirel düşünmeyi kazandırmada işlerini kolaylaştıracak çağdaş yöntem ve tekniklerin öğretimine yönelik uygulamalar çoğaltılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.(2009). *Aktif öğrenme* (11.bs.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bartın.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık C. ve Seferoğlu S. (2007). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 457-483.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 21(1),75-88.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve Özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aybek B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.

- Aybek B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme* (1.bs.). Adana: Nobel Yayınevi.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14- 22.
- Ayvaz, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor, müzik ve resim-iş bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının empati kurma ve eleştirel düşünme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ayvaz, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan.
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İzmir.
- Baki, A. ve Gökçek T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 01-21.
- Balcı, F. (2015). *Yönetici hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı. İstanbul.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Doktora lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, İzmir.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitime uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.

- Baştopçu, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Broadbear, J. T., JIN, G. and Bierma, T.J. (2005). Critical thinking dispositions among undergraduate students during their introductory health education course. *The Health Educator*, Vol. 37, No. 1, Pp:8-15.
- Can Ş. ve Kaymakçı G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences, IC0633*, 10(2),66-83.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (third edition). California: SAGE Publications.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çifti. S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Dağlıoğlu, E. ve Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 32(144),29-35.
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki (İzmir ili örnekleme)*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, İzmir.
- Dilşat, B. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İzmir.
- Doğanay,(2001). *Yaratıcı Düşünme* (1. bs.). Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Dolapçı O. (2009); *Öğretmenleri Eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş* (1. b.s.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu, J. S. (1997). Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*. 2(11):7-13.
- Ennis, R.H. (1986). A Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities, Robert J. Sternberg (Ed.), *Teaching thinking skills theory and practice* (pp. 9-26). New York, W. H. Freeman And Company.
- Erden M.(1999), *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. b.s.). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden Y.(2009), *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki yeterlilikler açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.
- Eşme, İ. (2005). Fen öğretiminde sorunlar (Problems in science education). *Özel Okullar Birliği Bülteni*, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gözütok, D. ve Şahin, S. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 32(144),29-35.
- Grant, G. E. (1988), *Teaching critical thinking*. New York. Praeger Publishers.

- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-248.
- Ishiyama, T. J., McClure, M., Hart, H. ve Amico, J. (1999). Critical thinking disposition and locus of control as predictors of evaluations of teaching Strategies. *College Student Journal*, 33 (2), 269–278.
- Jackson, L. (2000). *Increasing critical thinking skills to improve problem-solving ability in mathematics*. Yüksek lisans tezi. Saint Xavier University, Northern Illinois. Chicago.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*, Alexandria, Va:Ascd.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlilik düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, B. (2015). Sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilir düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farklı yaklaşım ve modeller. Mustafa Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde* (s. 181-221). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 154, 1-22.
- Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi (1. bs.). İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Keleşoğlu, S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Keskin, F. (2006). 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünce yeteneklerini geliştirmede performansa dayalı öğrenme ve değerlendirmenin rolü üzerine bir çalışma. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Khatib, M. and Alizadeh, I. (2012). Critical thinking skills through literary and non-literary texts in english classes. *International Journal of Linguistics*, ISSN 1948 -5425, Vol. 4, No. 4, Pp: 563-580.
- Kılıçoğlu, K. (2015). Sosyal bilgilerin tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. Mustafa Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde* (s. 3-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 1-13.
- Kuran, K.(2002). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: İnci Ofset.
- Kurnaz, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri* (1. bs.). Ankara: Eğitim Yayın Evi.

- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6. Ve 7. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB, (2006). *İlköğretimde sosyal beceri eğitimi* Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB, (2014). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı(6-8)* Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi (Çeviren: Birsal Aybek)* (1.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the Slovene school: encouraged or impeded. *In Paper presented at the European Conference on Educational Research*.
- Onwuegbuzie, A. J. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral-and master's-level students. *College Student Journal*, 35(3), 477-481.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297 – 314.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve iş birlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. bs) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özensoy A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özerbaş, M. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3: 675-705.

- Öztürk C. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. bs.). Ankara: PegemA Yay.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12(30), 26-49.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Reed, J. H. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course*. Doctoral dissertation, University of South Florida, Florida.
- Rodriquez GD. (2000). *Demographics and disposition as predictors of the application of critical thinking skills in nursing practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saçlı, F. , Demirhan, G. (2011) Beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi* 41: 372-385
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 12 (7).

- Sünbül, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı. Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.
- Şahinel, S. (2007). Eleştirel Düşünme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (s. 123-136). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanrıverdi, B. (2012). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 23-40.
- Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 143, 12-17.
- TDK (2001), *Okul sözlüğü* (2. bs.). Ankara.
- Thompson B. C. (2001). *An analysis of critical thinking ability and learning styles of entering seminary students*. Unpublished doctoral dissertation, The Southern Baptist Theological Seminary, Louisville, KY.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Toy B.- Öcal A. (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (1 bs.). Ankara: Pegema Yay.
- Tufan, D. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: orta doğu teknik üniversitesi yabancı dil öğretmenliği örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede öz saygı stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler*

tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Tümkiye, S. (2018). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3):215-234.
- Uluyol, Ç. (2011). *Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Varaki, B. S. (2006). A reflection on three web-based teaching critical thinking: toward a compromise approach. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 177-191.
- Weinstock, M., Assor, A., Broide, G. (2008). Schools as promoters of moral judgment: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology Education*, 12(1), 137-151.
- Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: Assessing the model*. Unpublished doctoral dissertation, James Madison University.
- Wolk, Steven.(2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*. May/June. 101-106.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Yang, T.C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. bs.). Seçkin yayıncılık. Ankara.

EKLER

EK-1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Sevgili Katılımcı;

Bu anket, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı bir yüksek lisans tezi araştırması amacıyla uygulanmaktadır. Aşağıda verilen maddelerin karşısına size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu nedenle samimi olarak cevap vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: 01 () Kadın 02 () Erkek Kıdem yılı: 01 () 1-4 yıl 02 () 5-9 yıl 03 () 10-14 yıl 04 () 15-20 yıl 05 () 20 yıl+	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
2. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					
3. Diğer kişilerle tartışma yaparken onların hislerini anlayabilirim.					
4. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.					
5. Kararlarımı vermeden düşüncemi kontrol ederim.					
6. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapılacağını düşünür ve planlarım.					
7. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
8. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					
9. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
10. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
11. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
12. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
13. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
14. Derslerimi ve çalışmalarımı karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
15. Neden ve sonuçları ile problemleri objektif olarak analiz edebilirim.					
16. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.					
17. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
18. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.					
20. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
21. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
22. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
23. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
24. Fikirlerini okuduğum ya da dinlediğim kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
25. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
26. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır daha sonra birleştiririm.					
27. Kendime güvenirim.					
28. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
29. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda asla pes etmem.					
30. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
31. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
32. Davranışlarımla diğer kişileri nasıl etkilediğimin farkındayım.					
33. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
34. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.					
35. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.					
36. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikler gidermeye çalışırım.					
37. Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.					
38. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
39. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
40. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
41. Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.					
42. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
43. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					

EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

“ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNE YÖNELİK ALGILARININ BELİRLENMESİ” ADLI YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
1. Düşünme kavramı deyince aklınıza ne gelmektedir? Kısaca tanımlar mısınız?	- Bir eyleme geçme geçmeden önce aklınızda bir tasarı yapar mısınız?
2. Başlıca düşünme tipleri sizce nelerdir?	- Üst düzey düşünme kavramını nasıl değerlendirirsiniz?
3. Beceri eğitimi deyince aklınıza ne gelir?	- Derslerinizde eğitimsel anlamda öğrencilerin sosyal ve yaşamsal becerinin gelişimi için çaba harcadınız mı? - Son bir aydaki uygulamalarınızdan örnekler verebilir misiniz? - Sosyal bilgiler dersinin amaçları itibarıyla beceri gelişimine katkısı var mıdır?
4. Eleştirel düşünme kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz? Kısaca tanımlar mısınız?	- Kelime anlamıyla “eleştiri” sizde ne tür çağrışımlara yol açmaktadır?
5. Günlük hayatta ve ders sürecinde bir karar alırken kararlarınıza mutlak suretle bir dayanak noktası arar mısınız? Yoksa aldığınız kararlar genellikle olayın akış biçimine göre mi şekillenir?	- Karar verirken başkalarına danışmak sizin için önemli bir kriter midir? - Ders süreciyle ilgili kararlarınızda öğrencilerinizin görüş ve düşünceleri sizin için önemli midir? Son 4 hafta içerisinde ders süreciyle ilgili öğrencilerinizle birlikte aldığınız bir karar var mı? Eğer var ise bu durumun gelişimi hakkında bilgi verir misiniz?
6. Hepimizin bildiği gibi bir süreç halinde ilerlerken küçük ve ya büyük problem durumlarını da beraberinde getirmektedir. Bu problem durumlarıyla baş edebilmek için kendinizi ve düşüncelerinizi tekrardan organize eder misiniz? Yoksa sizin işin karşılaştığınız problem durumlarının çözümü hep bir aynılığı mı ifade eder?	- Sınıfınızda okuma yazma bilmeyen bir Suriyeli öğrenci olduğunu düşünelim. Bu çocuğa davranışınız sınıf yönetimi ve pedagojik tutum nasıl olurdu? - Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciniz olduğunu var sayalım. Bu öğrenciye yaklaşımınız sınıf yönetimi ve pedagojik tutum nasıl olurdu?

7. Karşılaştığınız problem durumlarına çözüm ararken ve bulduğunuz çözümleri uygularken risk alır mısınız ve bu konuda aldığınız sorumluluk gerçekten düşünülmüş ve planlanmış bir nitelikte midir?
<ul style="list-style-type: none"> - Ders süreci içerisinde siz farklı kılan nitelikler nelerdir? Öğrencileriniz sizi neden iyi bir öğretmen olarak görebilsin? - Mesleki hayatınızda aldığınız risklere örnek verir misiniz? Son bir ayda aldığınız bir risk var mıdır?(Buradaki risk kavramı alışkanlıklarınızdan sıyrılmak ve kendinizi güvende hissettiğiniz durumdan ayrı düşünmek kast edilmektedir.) - Ders işlerken başka birinin sınıfınıza gelip sizi izlemesine müsaade eder misiniz?
8. Günlük hayat içerisinde herhangi bir olay, olgu ve konuda fikir üretirken herhangi kanıt arar mısınız?
<ul style="list-style-type: none"> - Sosyal medyada da dahil görmüş olduğunuz bir haberi neye göre analiz ederdiniz?
9. Öz eleştiri yapmak ve bu konuda kendinizi yenileyebilmek sizin tercih edilen bir değer midir?
<ul style="list-style-type: none"> - Ders işleme ve öğretmenlik mesleği açısından zayıf gördünüz yönleriniz var mı? Bu yönlerinizi geliştirmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
10. Derslerinizde daha çok hangi yöntemleri sadık kalırsınız?
<ul style="list-style-type: none"> - Örnek olay, görüş geliştirme, tartışma gibi yöntemleri dersleriniz de kullanır mısınız?
11. Derslerinizde eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik bir etkinlik yaptınız mı?
<ul style="list-style-type: none"> - Yapmış olduğunuz etkinlikte hangi yöntem ve teknik ağır bastı? - Etkinliğin ana fikri ve konusu neydi?
12. Bir öğretmen olarak kendinizi eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi öğretmen konusunda eksik görüyor musunuz?
<ul style="list-style-type: none"> - Karar verme, özdenetim, kendine güven gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarını ele aldığımızda eksikliğiniz daha çok hangi alt boyutta? - Beceri yönünden ve öğretimsel yönden eleştirel düşünme noktasındaki eksiklerinizi kapatmak için hiç çalışmanız oldu mu?
13. Öğrencilerinizde gördüğünüz eleştirel düşünme anlamındaki eksiklikler neler?
<ul style="list-style-type: none"> - Bu eksiklerin temel kaynağı nedir? - Sosyal bilgiler müfredatını eleştirel düşünme anlamında yeterli görüyor musunuz? - Öğrencilerinizdeki bu eksiği kapatmak için çalışmalarınız oldu mu?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Durdu Celalettin ASLAN
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 01.02.1987 - Kayseri
Medeni Durum: Evli
e-mail: celalettin__aslan@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi	2019
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2009
Lise	Kocasinan Atatürk Lisesi	2004

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-Halen	MEB	Sosyal Bilgiler Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce