



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., ve 8. SINIF)
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Adem KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATAY / 2009



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., ve 8. SINIF)
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Adem KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

HATAY / 2009

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Adem KESKİN tarafından hazırlanan “İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6., 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 15/05/2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Tez Danışmanı (Başkan)

.....

Doç. Dr. İbrahim BİLGİN

Üye

.....

Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

Üye

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../05/2009

Prof. Dr. Ahmet ATAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Ve işte bir çalışmanın sonuna daha geldim. Sırada ise teşekkürler var...

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da öneri ve yardımlarıyla yanımda olan ve her daim desteğini hissettiğim bilgi kaynağım, hocam ve danışmanım Yrd.Doç.Dr. İsmail GELEN'e...

Bilgileri ile beni bugünlere getiren, beni ben yapan, üzerimde emeği olduğuna inandığım bütün hocalarıma...

“İyi ki var” dediğim, her zaman yanımda olan, desteğini hissettiğim eşim ve en iyi dostum Yasemin'e...

Kendimi onların bir ferdi olduğum için şanslı hissettiğim, her zaman yanımda olan aileme...

Teşekkür Ediyorum.

İyi ki varsınız ve hayatımdasınız...

Adem KESKİN

ÖZET

İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., ve 8. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi, Adem KESKİN
İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Çalışmanın temel amacı, ilköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının öğelerine ilişkin, bu dersi alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin, gözlemcinin ve uzmanların görüşlerini, öğrencilerin, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak ve öğelere ilişkin görüşlerde bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, mezun oldukları okul ve branş) ne derecede etkili olduğunu belirlemektir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, anket, görüşme, gözlem ve uzman değerlendirme formlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda 2007/2008 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Hatay ilinde düşünme eğitimi dersini seçen okullar arasından random olarak seçilen okullarda düşünme eğitimi dersi alan 312 öğrenci, düşünme eğitimi dersini veren 59 öğretmene ve 72 ilköğretim müfettişine anket uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ile 2007/2008 eğitim-öğretim yılında düşünme eğitimi derslerinde gözlem yapılmıştır. Anket ve gözlem araçlarının yanında çeşitli uzmanlardan programla ilgili uzman değerlendirme formları ile görüş alınmıştır. Böylece anket bulguları nitel olarak araştırmacının gözlemleri ve uzman görüşleri ile kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ($X=3,46$), öğretmenlerin ($X=3,24$), müfettişlerin ($X=3,31$), gözlemcinin ($X=2,80$) ve uzmanların ($X=3,27$) düşünme eğitimi öğretim programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili olarak kararsız oldukları ortaya çıkarılmıştır. Programın bu görüşler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=263,53$), dersin öğretmenlerinin ($X=259,23$), ilköğretim müfettişlerinin ($X=264,83$) ve gözlemcinin ($X=224,22$) programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$) olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın gözlemci ile diğer katılımcıların görüşleri arasında olduğu görülmüştür. Gözlemci yapmış olduğu gözlemlerle diğer katılımcılara göre programın genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili farklı düşünmektedir .

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin anket ($X=263,53$) ve görüşme formu ($X=265,32$) cevapları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=,610$) tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Düşünme Eğitimi, Program Değerlendirme, Düşünme Becerileri.

ABSTRACT

PRIMARY EDUCATION THINKING COURSE (6th, 7th and 8th GRADES) EVALUATION OF TEACHING PROGRAMME

Master Thesis, Adem KESKİN
Primary Education Department Master Thesis
Supervisor: Assist.Prof.Dr.Ismail GELEN

The essential aim of this study is related to primary education thinking training course (6th, 7th and 8th grades) elements of teaching programme to determine if there is a meaningful difference or not between students who take this course, lecturers, primary education inspectors, researcher, ideas of experts and students, lecturers, primary education inspectors and researcher who have opinions intended for his programme's elements and also to determine in opinions that are related to elements how independent variables (sex, level of education, age, seniority, graduation school, branch etc.) are effective.

In study we used questionnaire, interview, observation and expert evaluation forms as a data collection tools. A questionnaire is applied those who take this course, teach this course and also primary education inspectors in Hatay. They choose this course as an optional course in 2007-2008 academic year in the second term. Oriented this aims of study we consider the results' as a random. Besides an observation form has been prepared by the researcher, among 2007/2008 academic year an observation has been done in thinking training course. In addition to questionnaire and observation forms with expert evaluation forms some various experts are interviewed about the programme. In this way questionnaire evidences have been operated to control as a qualitative by the researchers observations and expert opinions.

At the end of the study, students ($X= 3,46$), teachers ($X= 3,24$), inspectors ($X= 3,31$), researcher ($X= 2,80$) and experts ($X= 3,27$) have found thinking training programme inadequate related to its general features and elements. It has been taught that the programme should have been revised oriented these opinions.

It has been confirmed that there is a meaningful difference related to elements of programme thoughts between students who take this course ($X=263,53$), lecturers who teach this course ($X= 259,23$), primary education inspectors ($X= 264,83$) and researcher ($X= 224,22$). This also has been ascertained that the source of suggestiveness there is suggestiveness militate in favors of researcher. So researcher may think about observations that have been done by researcher general features of programme and its elements according to other participants .

It has been stated that there isn't a meaningful difference between, students who take this course thinking training programme questionnaire ($X=263,53$) and interview form ($X=265,32$) answers.

KEY WORDS

Thinking Training, Programme Evaluation, Thinking Skills.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa Numarası
Önsöz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iV
Şekiller Listesi.....	iX
Tablolar Listesi.....	X
Çizelgeler Listesi.....	XiV
Ekler Listesi.....	XV

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Sayıtlar.....	10
1.7. Sınırlılıklar.....	10

İKİNCİ KESİM

DÜŞÜNME EĞİTİMİ VE PROGRAM DEĞERLENDİRME

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Düşünme Nedir?.....	11
2.2. Düşünmenin Boyutlarına Farklı Yaklaşımlar.....	13
2.2.1. Bilişsel Farkındalık.....	17
2.2.2. Eleştirel Düşünme.....	19
2.2.3. Yaratıcı Düşünme.....	24

2.2.4. Düşünme Süreçleri	27
2.2.5. Temel Düşünme Becerileri	28
2.2.6. Özel Koşullar ve Konu Alanı Bilgisi.....	29
2.3. Düşünme Eğitimi Programı.....	29
2.3.1. Düşünme Eğitimi Programının Vizyonu.....	30
2.3.2. Düşünme Eğitimi Programının Genel Amaçları.....	30
2.3.3. Düşünme Eğitimi Programının Yapısı.....	30
2.3.4. Düşünme Eğitimi Programı'nın Beceri, Kavram ve Değerleri.....	32
2.3.5. Düşünme Eğitiminde Öğrenme – Öğretme Süreci.....	33
2.3.6. Düşünme Eğitiminde Öğrenme Ortamı.....	34
2.3.7. Düşünme Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	34
2.3.8. Düşünme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	35
2.4. Eğitim Programı	36
2.4.1. Eğitim Programının Özellikleri.....	38
2.4.2. Eğitimde Program Geliştirme.....	40
2.4.3. Eğitimde Program Geliştirme Süreci.....	41
2.4.4. Eğitim Programı Geliştirme Modelleri.....	42
2.5. Program Değerlendirme.....	49
2.5.1. Program Değerlendirmeye İlişkin Yaklaşımlar.....	50
2.5.2. Belli Başlı Program Değerlendirme Modelleri.....	51
2.5.2.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	52
2.5.2.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	54
2.5.2.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli.....	55
2.5.2.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	56
2.5.2.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli.....	57
2.5.2.6. Eğitsel Eleştiri Modeli.....	58
2.5.2.7. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme.....	59
2.5.2.7.1. Kazanımların Değerlendirilmesi.....	59
2.5.2.7.2. Kapsamın Değerlendirilmesi.....	60
2.5.2.7.3. Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi.....	61
2.5.2.7.4. Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi.....	61

2.5.2.7.5. Öğeler Arasındaki ilişkilerin Değerlendirilmesi.....	62
2.6. İlgili Araştırmalar.....	63
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	63
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	74
2.6.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	74
2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	78

ÜÇÜNCÜ KESİM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3. YÖNTEM.....	80
3.1. Araştırmanın Modeli.....	80
3.2. Evren ve Örneklem.....	83
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Anket Formu.....	87
3.3.2. Görüşme Formu.....	93
3.3.3. Gözlem Formu.....	96
3.4. Verilerin Toplanması.....	98
3.5. Verilerin Analizi.....	99

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. BULGULAR VE YORUM.....	101
4.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları.....	101
4.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşme Formu Bulguları.....	104
4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları.....	107
4.4. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinin Düşünme Eğitimi	

Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları.....	110
4.5. Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	112
4.6. Uzmanların Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Program Gözlem Bulguları.....	114
4.7. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	115
4.8. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	117
4.9. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	119
4.10. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	120
4.11. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	122
4.12. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	124
4.13. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Anket ve Görüşme Formuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	126
4.14. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf, Okullarının Öğrenim Durumu, Velilerinin Mesleği ve Buldukları Okullar Açısından Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	126

4.15. Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğretmenlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem ve Mezun Oldukları Okul Açısından Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	129
4.16. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem ve Mezun Oldukları Okul Açısından Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	132

BEŞİNCİ KESİM

GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	134
5.1. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar.....	134
5.2. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	137
5.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	139
5.4. Sonuç Olarak.....	139
EKLER.....	141
KAYNAKÇA.....	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program Geliştirme Süreci Şekli.....	41
Şekil 2. Program Geliştirmede TABA Modeli.....	43
Şekil 3. Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	44
Şekil 4. TABA - TYLER Program Geliştirme Modeli.....	45
Şekil 5. Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması.....	46
Şekil 6. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli.....	47
Şekil 7. MEB 2005 Program Geliştirme Modeli.....	48

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci) Güvenirlilik Tablosu.....	88
Tablo 2. Öğrencilerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	89
Tablo 3. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Öğretmen) Güvenirlilik Tablosu.....	90
Tablo 4. Öğretmenlerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	91
Tablo 5. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Müfettiş) Güvenirlilik Tablosu.....	92
Tablo 6. Müfettişlerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	93
Tablo 7. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Öğrenci Görüşme Formu Güvenirlilik Tablosu.....	94
Tablo 8. Öğrencilerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Görüşmede Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	95
Tablo 9. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Sınıf Gözlemi İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	96
Tablo 10. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Program Gözlemi (Uzman Değerlendirme Formu) İçin Kullanılan Madde Sayıları.....	97
Tablo 11. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Öğrenci Anket Bulguları.....	102
Tablo 12. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu Bulguları.....	105
Tablo 13. Düşünme Eğitimi Dersinin Öğelerine İlişkin Öğretmen Anket	

	Bulguları.....	107
Tablo 14.	Düşünme Eğitimi Dersinin Öğelerine İlişkin Müfettiş Anket Bulguları.....	110
Tablo 15.	Düşünme Eğitimi Dersinin Öğelerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	112
Tablo 16.	Uzmanların Düşünme Eğitimi Dersinin Öğelerine İlişkin Program Gözlem Bulguları.....	114
Tablo 17.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 17.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	116
Tablo 18.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 18.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	118
Tablo 19.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 19.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	120
Tablo 20.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin	

	Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 20.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	121
Tablo 21.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 21.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	123
Tablo 22.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 22.1.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	125
Tablo 23.	Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Anket ve Görüşme Formuna İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	126
Tablo 24.	Cinsiyete Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	127
Tablo 25.	Sınıfa Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	127
Tablo 26.	Okulun Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	128

Tablo 27. Veli Mesleğine Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	128
Tablo 28. Okullara Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 29. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	129
Tablo 30. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	130
Tablo 31. Yaşa Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 32. Kıdeme Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 33. Mezun Olunan Okula Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 34. Yaşa Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 35. Kıdeme Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 36. Mezun Olunan Okula Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 37. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar.....	137

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Bilişsel Farkındalık.....	17
Çizelge 2. Düşünme Eğitimi Programının Beceri, Kavram ve Değerleri.....	32
Çizelge 3. Araştırma Yöntemi.....	81
Çizelge 4. Araştırmaya Katılan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Bilgileri.....	84
Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Düşünme Eğitimi Dersi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri.....	85
Çizelge 6. Cr α Güvenirlik Katsayıları.....	86
Çizelge 7. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler.....	89
Çizelge 8. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler.....	91
Çizelge 9. İlköğretim Müfettişlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler.....	93
Çizelge 10. Öğrencilere Uygulanan Görüşme Formundan Bazı Örnek Maddeler.....	95
Çizelge 11. Sınıf Gözlemlerinde Uygulanan Formdan Bazı Örnek Maddeler.....	97
Çizelge 12. Program Gözlemlerinde (Uzman Değerlendirme Formu) Uygulanan Formdan Bazı Örnek Maddeler.....	98
Çizelge 13. Kolmogorov-Smirnov (K-S) Normallik Testi Sonuçları.....	100

EKLER LİSTESİ

Ek: 1. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci).....	142
Ek: 2. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Öğretmen).....	148
Ek: 3. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Müfettiş).....	154
Ek: 4. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Sınıf Gözlem Formu.....	160
Ek: 5. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Uzman Değerlendirme Formu.....	164
Ek: 6. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Öğrenci Görüşme Formu.....	168
Ek: 7. Araştırma İzin Onayı.....	174

BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

1.GİRİŞ

Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim faaliyetleri her geçen gün gelişmektedir. Eğitim sistemi ne kadar iyi olursa olsun, eğer değişime ve gelişime açık değilse zaman içinde iyi olma özelliğini yitirir. Çağdaş eğitimde yer alan “hayat boyu eğitim” düşüncesi eğitimin gelişimini zorunlu kılmaktadır. Böylece eğitimin kalitesi artmakta ve eğitim hedeflenen seviyelere çıkmaktadır.

Bilginin sürekli gelişerek çoğalması, çeşitlenmesi ve değişmesi, eğitimcilerin ona olan bakışını değiştirmiştir. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde, bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve istenildiğinde öğrenci tarafından anımsanması amaçtır. Öğrenciler bu süreçte öğrendikleri bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmezler (Saban, 2000: 103). Oysa günümüzde, insanların sahip olduğu bilginin niceliğinden çok, yeni ve farklı durumlar karşısında onu nerede kullandıkları ve nasıl yapılandırdıkları önem kazanmıştır (Özden, 2005: 82).

Değişim ve gelişimin hızlı yaşandığı son yüzyıllarda karmaşık yaşam içinde başarılı olmak için gerekli olan düşünme ve öğrenme eğitimi, eğitim programlarında da kendine yer bulmuş ve bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de önem kazanmıştır. Bu önemle birlikte eğitim sistemimizin ve toplumun ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi; demokrasinin etkin olarak çalışmasını yavaşlatan pasif vatandaşlar yetişmesi sorununu kendiliğinden çözecektir. Bu noktaya dikkati çeken Areglado (1996) öğrencilere okulda kendi kendilerine öğrenmeyi öğretmenin aynı zamanda, onlara hayatı öğretmenin yolu olduğunu belirtmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarından biri; beden, zihin ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişen bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir (MEB, 2000). Okullara bakıldığında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ve temel düşünme (Gelen, 1999) becerilerinin düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin bu becerilerinin artırılması ve Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi, düşünme eğitimine önem verilmesi ve öğretilen düşünme becerilerinin işe koşulması ile mümkündür.

1.1.Problem Durumu

İnsanların gereksinimlerinin artması ve çeşitlenmesine bağlı olarak yıllar geçtikçe eğitim işi zorlaşmakta, kazanılan her yeni bilgi hemen arkasından kazanılması beklenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Öte yandan değişen dünya gereksinimleri, günümüz bireylerinin nasıl düşüneceklerini bilen bireyler olarak yetişmelerini bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgiyi aynen alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmıştır. Bu yüzden okullarda düşünen, eleştiren, üreten, soru soran, girişimci, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır. MEB (2007)'e göre düşünme eğitimi öğretim programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkân tanımaktadır. Gürbüz ve Işıklı (2007)'ya göre eğitim sistemlerinin en önemli amacı; düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. Özden (1999:88–89)'e göre ise eğitim sistemi öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynamalarını sağlayabilmesi için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak düşünme eğitimi ile yeniden düzenlenebilir.

Günümüzde insanlar her yönden bilgi bombardımanına maruz kalmakta, bu bilgilerin hangilerinin doğru ve işine yarar olduğu konusunda kararsız kalmaktadır. Elde edilen bilgilerin ne amaçla, hangi yollarda, kim için kullanılacağı ise sorgulanmalıdır. Çakıroğlu (2006: 198)'na göre öğrenme sırasında aslında çoğu

öğrenci bilinçsiz bir tekrara girer. Neyi ve niçin öğrendiklerinin ayrımını yapamazlar. Öğrencilerin birçoğu ise karar vermekte zorlanırlar ya da kullandıkları becerilerin ne işe yaradığını bilememektedirler. Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a göre öğrencilerin düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için onların kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir. Öğrencilerin sorgulama yapmaları, kararsız kalmamaları, kullandıkları becerilerin ne işe yaradığını bilmeleri ve düşünmenin bilincinde olmaları, düşüncelerinin şekillendirilmesi ile mümkündür.

Ülkemizde, eğitim programlarında yapılan değişikliklerle, düşünme ve düşünme becerileri programlardaki yerini almıştır. Bu becerilerin programlarımıza girmesinin geciktiği bir gerçektir. Düşünme becerilerinin kullanılmadığı geleneksel eğitim sistemleri, öğrenciyi öğretmene aşırı derecede bağımlı hale getirmekte, öğrencileri bilgilere ulaşma yollarından çok ezberlemeye yöneltmekte, öğrencilerin sorgulama ve akli kullanma güçlerini engellemektedir (Kuzgun, 2001; Titiz, 1996; İpşiroğlu, 1993b; Uzunoğlu, 1997; Demir, 2003; Glasser, 1999; Onosko, 1988; Hesapçıoğlu, 1994; Shaughnessy, 2003; Friere, 1990). Işıklı (2007)'ya göre Bunlar göz önüne alındığında düşünme eğitiminin bir ders olarak, erken yaşlarda verilmeye başlanması, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından öğrencilerin ellerine bir araç verilmiş olacaktır. Dewey (1982) okullarda öğrenciye soru sormayı, incelemeyi, şüpheciliği öğretmenin düşünme eğitimi için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sistemi, bireylerin düşünce yapılarını geliştirmeyi, diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen değil yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de eğitim sisteminde yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi etkin kılmak gereklidir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın, dolayısıyla günümüz eğitim anlayışının gereklerinden biridir (İpşiroğlu, 1993b; Çellek, 2001; Noyonalpan, 1993; Doğanay, 2001). Carl Roger'in (Akt. Ataman,

1993:108) 1972’de belirttiği ve hala geçerliliğini koruyan “eğitim, bağımsız düşünen, yaratıcı ve özgür olmaktan çok, tutucu kalıplaşmış bireyler yetiştirmektedir.” şeklindeki ifadesi artık geçerliliğini yitirmeyi beklemektedir.

Öğretmenlerimizin değişen dünya koşullarına göre değişmemesi, düşünme eğitimi gibi önemli değişimlerin öğrencilerimize ulaşmasını geciktirmektedir. Bu da okullarda çocuklarımızın sadece yanıt arayan öğretmenlerle karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Oysa yanıt avcılığından önce, çocukların düşüncelerini sağlamak gerekir (Yavuzer, 2002: 87). Öğretmek, konuşarak bilgiyi aktarmak değildir, öğrenmek ise oturup anlatılanı dinlemek değildir. Ashton (1988), okulların düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, olduğunu belirtmiştir. Aybek (2007)’e göre eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa bu becerileri sınıf ortamında öğrencilere kazandırmak zorundadırlar.

Geleneksel eğitim sisteminde eğitici bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir. O, zaten her şeyi biliyordur (Kökdemir, 2003:3). Glasser (1999)’a göre, öğretmenler okullarda çocukların beyinlerini, düşüncelerini açıklamak veya sorunlarını çözmek yerine ezberlemek için kullandıklarını ve düşünmenin ezberlemekten daha değersiz olduğunu belirtmiştir. Eğitim sistemimizdeki geleneksel anlayışın kırılabilmesi ve eğitilen bireylerin insan olduğu ve onlarında düşüncelerine yer verilmesi gerektiği anlayışının sistemimize yerleşebilmesi, ancak iyi hazırlanmış ve öğretmenler tarafından gereği gibi uygulanan düşünme eğitimi ile mümkündür.

Eğitim programlarında düşünme ve düşünme becerilerinin kendine yer bulmasının ardından öğretmenlerimize gerekli eğitimin verilmesi gerektiği ise üzerinde durulması gereken bir başka husustur. Wilks (1995)’e göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde

yetiştirmek gerekir. Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Yine, Halpern (1988) çalışmalarında toplum içerisindeki birçok insanın ve özellikle öğretmenlerin yeterince düşünmediğini ya da kusurlu düşündüğünü göstermektedir. Halpern bu sonuçtan yola çıkarak, okullarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi ve bilgiyi yeni, değişik koşullara uygulayabilmesi için öğretmenlerin düşünme konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bilginin böylesine hızlı bir biçimde arttığı günümüzde eğitim örgütlerinin ve öğretmenin rolünün değişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Artık, öğretmen eskiden olduğu gibi bilgi aktarmakla görevli birisi olarak düşünülmemektedir. Bir öğretmenden öğrencilerin sorun çözmeye gücünü, eleştirel düşünme becerilerini, farklı yollarla düşünmelerini sağlayıcı uygulamalar yapması beklenmektedir (Tanrıöğen, 2002; Sönmez, 1993; Yavuz, 2005; Ergün ve Ergezer, 1999; Merter, 2002; Ekinci, 2005).

Eğitim alanında, iyi insan yetiştirmenin başlangıç noktası olan ilköğretimde, öğrencilerin verilen bilgi içeriğini ezberlemeleri yerine özümsemeleri ve bilgiyi edinirken aktif bir konumda olmaları gerekmektedir. Bu özümseme için düşünme boyutlarının harekete geçirilmesi şarttır. Ayrıca, bilgi içeriğinin üzerinde düşünmeleri ve tartışmaları da sağlanmalıdır. Bu da, büyük ölçüde, düşünmenin öğretilere bağlıdır. Ancak bu dersin programının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir eğitim sisteminin hızla değişmekte ve gelişmekte olan toplumun istemlerini karşılaması için eğitimin programlarının sürekli olarak geliştirilmesi zorunludur. Program geliştirme, bir kişi ya da grubun hazırlanmış bir programın üzerinde değişiklikler yapması demek değildir. Program geliştirme; bilimsel yöntemlerle yapılan program değerlendirme araştırması bulguları doğrultusunda, programın amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmesine yönelik koordine çabalar bütünüdür (Gözütok, 2003).

Ülkemizde 2006–2007 eğitim öğretim döneminden başlanarak düşünme eğitimi dersi verilmeye başlanmıştır. Yukarıda belirttiğimiz gerekçeler bu dersin ülkemiz açısından ne kadar önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak böyle bir dersin sadece isimde kalmaması, iyi bir programa sahip olması, karşılaşılan sorunların ve işlemeyen kısımların çözülerek programın iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunlardan dolayı düşünme eğitimi dersi programının değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının öğelerine (genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumları) ilişkin, bu dersi alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin, gözlemcinin ve uzmanların görüşleri nelerdir? Öğrencilerin, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu görüşlerde cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, mezun oldukları okul ve branş anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

1.3.Alt Problemler

1. İlköğretim düşünme eğitimi dersini alan öğrencilerin, Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretmenlerinin, Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim müfettişlerinin, Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. İlköğretim düşünme eğitimi dersi gözlemcisinin, Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Uzmanların, Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersini alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin; Düşünme Eğitimi Öğretim Programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersini alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının;
 - a) genel özellikleri
 - b) kazanımları
 - c) içeriği
 - d) öğrenme-öğretme süreci ve
 - e) sınama durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersini alan öğrencilerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının genel özellikleri ve öğelerine ilişkin anket ve görüşme formları cevapları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. İlköğretim düşünme eğitimi dersini alan öğrencilerin programın genel özellikleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinde;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Sınıf,

- c. Okullarının Öğrenim Durumu,
- d. Velilerinin Mesleği ve
- e. Buldukları Okul açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. İlköğretim düşünme eğitimi dersinin öğretmenlerinin programın genel özellikleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinde;

- a. Cinsiyet,
- b. Eğitim Düzeyi
- c. Yaş,
- d. Kıdem ve
- e. Mezun Oldukları Okul açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. İlköğretim müfettişlerinin düşünme eğitimi programın genel özellikleri ve öğelerine ilişkin görüşlerinde;

- a. Cinsiyet,
- b. Eğitim Düzeyi
- c. Yaş,
- d. Kıdem ve
- e. Mezun Oldukları Okul açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim Programının öğelerine (genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumları) ilişkin, bu dersi alan öğrencilerle, bu dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin, gözlemcinin ve uzmanların görüşlerini ve bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak, ayrıca görüşler üzerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, mezun oldukları okul ve branşın ne derecede etkili olduğunu belirlemektir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknoloji ve bilginin değişmesi ve hızla artması eğitimde de kendisini göstermiştir. Bilgi artışı bilginin sadece öğrenilmesi gerektiğini düşünen eğitimcilerin fikirlerinin değişmesine de neden olmuştur. Ülkemizin eğitim anlayışında da kendisini göstermiş olan bu değişim, artık bilgiyi ezberleyen, tüketen, ona nasıl ulaşacağını ve kullanacağını bilemeyen öğrenciler yetiştirmek yerine, bilgiyi üreten, ona nasıl ulaşacağını bilincinde olan, yeri geldiğinde kullanabilen, sıra dışı bağlantılar kurup, öğrendiklerinin hepsini birleştirip amacına ulaşabilen, düşünen, düşünme şeklini kontrol eden öğrenciler yetiştirmek için düşünme eğitimi dersi ile eğitim sistemimizde yerini almıştır. Böylelikle değişen dünyada bireyler ilköğretimden başlayarak bu değişimin bir parçası olmak yerine değişimi bizzat yaşayan, sürekli öğrenen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olacaktır.

Düşünme, öğrencilere ilköğretim döneminden itibaren kazandırılması gereken bir beceri durumundadır. İlköğretim dönemi, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında çok önemli bir dönemdir. Tan (1989:68)'a göre İlk öğrenilenler, değişime en dirençli olan öğrenmelerdir. Bu yüzden ilköğretim öğrencilerinin erken yaşlarda düşünen bireyler olarak yetişmesi, incelenmesi gereken bir konu durumundadır.

Eğitimin temel amacı; öğretim programlarının öğrenciyi düşünmeye ve eleştirmeye sevk edecek biçimde hazırlanarak, öğrencilerin yargı ve hükümleri olduğu gibi kabul etmek yerine, sağlam bir düşünce süzgecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisi kazanmaları ve düşünen birer vatandaş olarak yetiştirmelerini sağlamak olmalıdır. Teoride her konu mükemmel olabilir. Ancak esas olan uygulamada da mükemmelliktir. Bu durum, düşünme eğitiminde de geçerlidir. Hazırlanan ders programları amaç ve içerik olarak yeterli olsa da bu programı uygulayacak olan öğretmenlerdir ve bu öğretmenler birbirlerinden çok farklı koşullarda (sınıf mevcudu, araç-gereç durumu, okulun fiziki imkânları vb.) eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürmektedirler. Hazırlanan program uygulanan programlardan farklı yapısal özellikler içermesi sebebiyle öğretmenlerin bu

programları uygulama yeterlilikleri de önem kazanmaktadır. Her ne kadar bu amaç için hizmet içi eğitim çalışmaları söz konusu olsa da programın sonuçları zaman içinde alınacak ve durum daha net görülebilecektir.

Bu sebeplerle yapılan araştırma ise düşünme eğitimi ile atılmış olan adımın sürekli olması, bu dersin etkililiğinin belirlenmesi ve değişen dünyada bu dersin sürekli kendisini yenilemesi için önemlidir. Gözütok (2003)'a göre programların etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi o programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Verilerin toplandığı bireyler sosyo-ekonomik yönden denk kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Hatay ilinde düşünme eğitimi dersini alan öğrenci, bu dersin öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri ile,
2. İlköğretim II. kademedede okutulan düşünme eğitimi dersi (6., 7., ve 8. sınıf) öğretim programının; genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve müfettiş görüşleri; sınıf ve program gözlemleri ile,
3. Düşünme eğitimi dersi öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, okullarının öğrenim durumu, velilerinin mesleği ve buldukları okullarla,
4. Düşünme eğitimi dersinin öğretmenlerinin ve müfettişlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem, mezun oldukları okul türü ve branşları ile,
5. Veri toplama araçlarından anketler ve gözlem formları beşli likertle, görüşme formu ise üçlü likertle değerlendirilerek (Bknz. Bölüm 3.3.) sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ KESİM

DÜŞÜNME EĞİTİMİ VE PROGRAM DEĞERLENDİRME

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında düşünme, düşünme becerileri, düşünme eğitimi, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili kavramlar üzerine bilgilere, araştırmalara ve tartışmalara yer verilmektedir.

2.1. Düşünme Nedir?

Düşünme, “dış dünyanın insan zihninde yansıması; duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (TDK, 1998), Sessiz konuşma (Öncül, 2000:381), duyular aracılığıyla gelen uyarıcıların, düşünce, neden ya da yargı oluşturmak amacıyla zihinsel manipülasyonu (Presseisen, 1991) olarak tanımlanır. Düşünen öğrenci artık öğrenmeye başlamış ve bilgiyi tüketmek yerine üretmeye başlamıştır. Düşünme hissedilen bir güçlüğü çözmek için atılmış ilk adımdır. Özden (2005)’e göre düşünme, mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme şeklinde tanımlanmaktadır. Cüceloğlu (1994, 12) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç olarak tanımlamıştır. Kazancı’ya (1989, 12) göre ise düşünme, bireyin iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.

MEB (2007)’e göre düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce denir. Düşünme; bireyin gelen uyarıcıları zihinsel işlemlerden geçirerek, bağımsız olarak karşılık vermesidir. Bireyler bilgileri işlemek için bazı araçlara yani becerilere

ihtiyaç duyarlar ki bu becerilerin oluşması için düşünmeye ihtiyaç vardır. Ancak bireylerin bazıları bu becerilerden yoksundur.

Fisher (1995)'e göre ise düşünme bireylere çevrelerindeki dünyayı algılamaları, anlamlandırmaları ve ona yanıt verebilmeleri için sistematik yardım gerekir. Ünalın (2006)'a göre düşünme ise dış dünyanın insan zihnine yansımalarıdır. Gibson (1998)'a göre ise düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir.

Düşünme ve nitelikleri, Eflatun ve Aristo döneminden günümüze değin pek çok araştırmacının konusunu oluşturmuştur. Mesala Skinner'e göre düşünme; eleştirme, karşılaştırma, özetleme, sınıflama, yorumlama, hipotez kurma, analiz yapma ve genelleme davranışlarıdır (Clark ve Starr, 1991). Thomson'a göre düşünme, altı değişik durum için yapılan bir tanımlamadır (Kazancı, 1989). Bu durumlar:

- İçe dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü,
- Hatırlama ve zihinde arayıp bulma,
- Hayal kurmak, hayali düşünme ve imgeleme,
- Uyarmak ve dikkati çekme amacıyla yapılan zihinsel süreç,
- Belirli bir şeye inanma, inanç,
- Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreçtir.

Bu durumların hepsi düşünme olarak kabul edilmesine rağmen psikologların gerçek düşünme olarak kabul ettikleri durum son maddede belirtilen durumdur. Çünkü diğer maddelerde bireyin zihninin zorlanması ve rahatsız edilmesi söz konusu değildir (Kazancı, 1989). Son maddede ise bireye biyolojik ve psikolojik rahatsızlık veren bir durum söz konusudur. Bireyin zihni, bu rahatsızlıktan kurtulabilmek için sürekli çalışmaktadır. Bu da düşünme olarak kabul edilebilir (Kazancı, 1989).

2.2. Düşünmenin Boyutlarına Farklı Yaklaşımlar;

Düşünmenin tanımlanmasında olduğu gibi boyutlarının neler olduğu konusunda da farklı yaklaşımlar ve sınıflandırmalar yapılmıştır. Düşünmenin boyutları ile ilgili sınıflandırmalar için literatür tarandığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Yaklaşım: Marzano ve ark. (1988)'na göre düşünme aşağıdaki beş boyut ve bunların alt boyutları ile düzenlenmiştir.

a) Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

- Kişinin kendini kontrol etmesi ve kendisi hakkındaki bilgisi,
 - Kendini verme,
 - Dikkat,
 - Tutum
- Sürecin bilgisi ve kontrolü
 - Değerlendirme,
 - Planlama,
 - Düzenleme

b) Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)

- Eleştirel Düşünme,
- Yaratıcı Düşünme

c) Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)

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

d) Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)

- Odaklaşma Becerileri
 - 1-Problemin tanımlanması
 - 2-Amaçların saptanması
- Bilgi Toplama Becerileri
 - 3-Gözleme
 - 4-Soruların Formüle Edilmesi
- Hatırlama Becerileri
 - 5-Kodlama
 - 6-Geri çağırma
- Organize Etme Becerileri
 - 7-Karşılaştırma
 - 8-Sınıflama

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 9-Düzenleme | 16- Yordama |
| 10-Sunma | 17- Ayrıntıları saptama |
| • <u>Analiz Etme Becerileri</u> | • <u>Birleştirme Becerileri</u> |
| 11- Niteliklerin tanımlanması | 18- Özetleme |
| 12- İlişki ve kalıpların | 19-Yeniden düzenleme |
| 13- Temel fikirlerin | • <u>Değerlendirme Becerileri</u> |
| 14- Hataların tanımlanması | 20- Ölçüt oluşturma |
| • <u>Oluşturma Becerileri</u> | 21- Kanıtlama |
| 15- Anlam ifade etme | |
- e) Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge) ile düşünme beş boyutta ele alınırken diğer bir yaklaşımla düşünme üç boyutta ele alınmıştır.

2. Yaklaşım: MEB (2007) tarafından ilköğretim ikinci kademe için hazırlanan düşünme eğitimi programında ise düşünme aşağıdaki üç boyutta ele alınmıştır.

- a) Özenli Düşünme
- b) Eleştirel Düşünme
- c) Yaratıcı Düşünme ile ele alınan düşünme diğer bir yaklaşımda dört boyutta incelenmiştir.

3. Yaklaşım: Bu yaklaşımda ise düşünme aşağıdaki dört boyut ve bunların alt boyutları ile düzenlenmiştir.

- a) Küresel Koşullar (Global Terms)
 1. Düşünme (Thinking)
 2. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)
 3. Eleştirel Düşünme (Critical Thinking)
 4. Yaratıcı Düşünme (Creative Thinking)
 5. Model Alma (Model Mapping)
- b) Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)
- c) Temel Düşünme Süreçleri (Core Thinking Skills)

- d) Özel Koşullar (Specific Terms) (www.logo.com/twp/thinking_skills, 2007) ile ele alınan düşünme aşağıdaki yaklaşımda ise beş farklı yönü ile ele alınmıştır.

4. Yaklaşım: Doğanay (2006, 184) ise düşünmeyi beş boyutta ele almıştır.

a) Temel Düşünme Becerileri

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. Nedensellik, | 4. Sınıflama, |
| 2. Transfer, | 5. Nitelikler. |
| 3. İlişki, | |

b) Karmaşık Düşünme Süreçleri

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. Eleştirel düşünme | 7. Kavram oluşturma |
| 2. Yaratıcı düşünme | 8. Genelleme (ilke) oluşturma |
| 3. Problem çözme | 9. Yazılı ve sözlü anlatım |
| 4. Karar verme | |
| 5. Araştırma | |
| 6. Anlama | |

c) Bilişsel Farkındalık

1. Kendini bilme ve kontrol etme
 - Öğrenme ve düşünmeye karşı olumlu tutum
 - Dikkatini verme ve sürdürme
 - Kendini adama
2. Öğrenme ve düşünme süreci bilgisi ve kontrolü
 - Planlama
 - Uygulama
 - Düzenleme ve izleme
 - Değerlendirme

d) Bilgi

- e) Tutum ile ele alınan düşünme başka bir boyutlandırma ile aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

5. Yaklaşım: Presseisen (1985) akt. Seferoğlu ve Akbıyık (2006, 193-200)'e göre düşünmede şu boyutlar vardır.

- a. Temel işlemler, bu işlemler beş alt bölümde ele alınmıştır.
 - Neden sonuç ilişkilerini belirleme,
 - Benzetmeleri belirleme,
 - İlişkileri belirleme,
 - Sınıflandırma
 - Nitelikleri belirleme
- b. Problem çözme,
- c. Karar verme,
- d. Eleştirel düşünme
- e. Yaratıcı düşünme ile burada ele alınan düşünme ise düşünme ve boyutlarına bir başka yaklaşım olan 6. Yaklaşım da şu şekilde ele alınmıştır.

6.Yaklaşım: Beyer (1988) akt. Özdemir (2006, 14–15)'e göre düşünmenin boyutları üç düzeyde ele alınmaktadır.

- a. Birinci düzey;
 - Problem çözme,
 - Karar verme
 - Kavramsallaştırma
- b. İkinci düzey;
 - Eleştirel düşünme becerileri
- c. Üçüncü düzey;
 - Bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır.

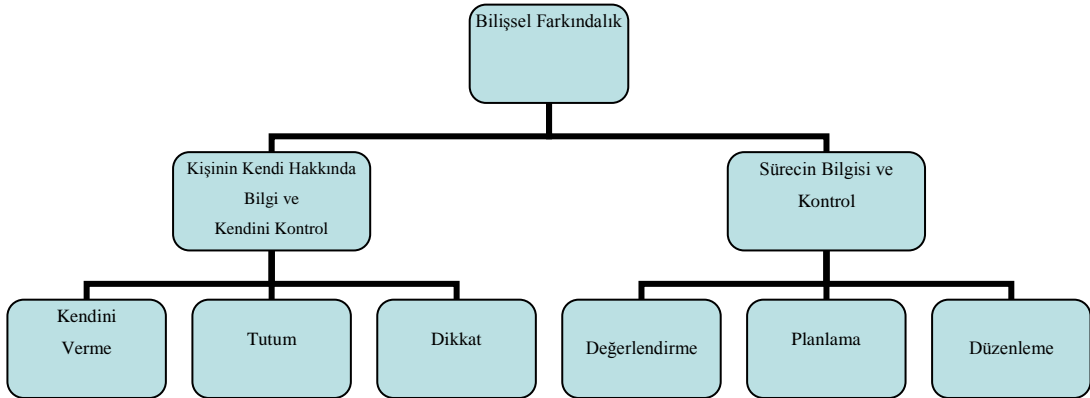
Görüldüğü gibi düşünmenin boyutlarında bilim adamlarınca kabul görmüş ortak bir sınıflama yoktur. Literatür incelendiğinde düşünme birçok beceriyi içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Genellikle düşündüğünün farkında olma yani bilişsel farkındalık becerisi ile başlar. Bu beceri incelendiğinde ise diğer birçok beceriyi

içerisine aldığı anlaşılır. Bu beceriyi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ile özel koşullar ve konu alanı bilgisi takip eder.

2.2.1. Bilişsel Farkındalık

Bilişsel Farkındalık düşünmenin diğer becerilerini de içine alan ve düşünme sürecinin kullanımında temel bir beceridir. Bilişsel Farkındalık ne düşündüğünü düşünme, kişinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, planlı düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Bilgi kazanma işleminin farkında olma, süreci planlama, izleme ve kontrol etme sürecidir. Gelen (2003:15) bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmaların bilişsel farkındalığın en az iki boyuttan oluştuğu, birinci boyutun kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, ikinci boyut ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır. Bilişsel farkındalığın bu bölümlerini Marzano ve ark. (1988) tarafından oluşturulan şemaya bakarak daha iyi anlayabiliriz.

Çizelge 1. Bilişsel Farkındalık



1-Kişinin Kendi Hakkında Bilgi Ve Kendini Kontrol

Gelen (1999:27) kendini verme, tutum ve dikkat alt öğelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Kendini Verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan bir problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi

tercihiyle ‘‘ben bu işi başaracağım’’ demesi, onun içindeki enerjiyi yapacağı işe yöneltmesiyle olur.

Tutum: Öğrenen belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Bu tutumların olumlu olması bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlenmesini sağlar. Öğrencilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları öğrenmelerine katkıda bulunur.

- Sürekli ve yoğun çaba,
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği,
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma,
- Hatalardan ders alma ve
- Israrlı olma konularında olumlu tutum içinde olan öğrencilerde bilişsel farkındalık süreci aktif olarak çalışmaya başlar (Gelen, 1999:27).

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

2-Sürecin Bilgisi Ve Kontrolü

Marzona ve ark.(1988)'na göre bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Değerlendirme: Bir süreç çerisinde gelişmenin mevcut olduğu durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu tezi yazmaya başlamadan önce ne yazacağım kafamda şeklen dimi? vb. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını, uygun kaynakların hazır olup olmadığını da değerlendirilmesini içerir.

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

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir.

Bu süreçlerin işletilmesi için birey, öğrenme sürecini değerlendirmeli ve anlayıp anlamadığının farkında olmalıdır. Bilişsel farkındalık bireyin kendi öğrenmesinin farkında olmasını sağlayacak becerileri içerir. Bilişsel farkındalık bireylerin öğrenmeyi öğrenmesinin bir yoludur. Kişide bilişsel farkındalık yolu ile oluşması beklenen alışkanlıklar şunlardır;

- Kişinin kendi düşünme yolunun farkında olması,
- Planlama yapma,
- Dönüte duyarlı olma,
- Bu düşünme şeklinin etkililiğini değerlendirme (Doğanay, 1996, 52).

2.2.2. Eleştirel Düşünme

Fisher (1995)'e göre eleştirel düşünme; önceki deneyimleri, bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve bilgileri tarttıktan sonra dengeli bir yargıya varma sürecidir. Kazancı (1989:41)'ya göre eleştirel düşünme; bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal, standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür. Eleştirel düşünme; derinlemesine düşünme olarak da tanımlanmaktadır. Derinlemesine düşünme de ise, önyargılardan uzak olma, açık fikirli olma ve şüpheli olma davranışları bulunmaktadır.

Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme; durumlar ya da sorunlar hakkında doğru değerlendirmeler yapmak” biçiminde tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünmenin birçok ögeyi bir araya getirdiğini savunan Cüceloğlu (1994:216) ise eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve düzenli zihinsel bir süreç.” olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünme; değerlendirmeci, tenkitçi, analitik, sentezci, şüpheli, açık dikkatli, mantıksal düşünme anlamlarında kullanılmaktadır.

Demirel (2002, 214) eleştirel düşünmeye ilişkin beş boyut belirlemiştir. Söz konusu bir davranışın eleştirel bir yaklaşımı içermesi için mutlaka olması gereken özellikler olarak belirtilen bu boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır.

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey karşı karşıya geldiği bir düşüncedeki çelişkinin farkına varır ve bu çelişkileri ortadan kaldırır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurarak düşünür.
- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey sahip olduğu düşüncelerini bir model üzerinde uygular.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırır.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen birey düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir şekilde paylaşır.

Bu boyutlara bakıldığında eleştirel düşünen birey, bağımsız düşünme, farklı fikirlere saygı gösterme, sorgulama, karar verme, eleştirel okuma, sonuçlara ulaşma ve değerlendirme gibi bilişsel ve duyuşsal becerilere sahiptir.

Eleştirel düşünme Gelen (2003)'e göre konulara, olaylara, kavramlara ve problemlere farklı bir bakış açısı ile bakma, görünmeyeni görme, görünenin arkasında kalan boyutları düşünme yani bir olayı tüm boyutları ile düşünerek sonuca

ulaşma ve karar verme işidir. Öğretmen; öğrencinin düşüncelerini belli biçimsel kalıplara oturtucu değil, öğrencinin düşüncelerini özgür bırakıp eleştirciliği yakalayarak, rehber olmak durumundadır. Öğretmen öğrencinin eleştirel düşünme yetisi kazanabilmesi için öğrenilen şey üzerinde; ana fikir, farklılıklar, benzerlikler, avantajlar, dezavantajlar, çelişkiler, ilişkiler, değerler, önemli noktalar, karşılaştırmalar ve yargılamalar yapmasını sağlamalıdır. Öğretmen bunu sınıfta araç-gereç kullanarak ve grup çalışmalarıyla gerçekleştirebilir. Eleştirel bir tüketici nasıl alacağı bir malı inceleyip benzerleri ile karşılaştırıyor ve sonra hangisini alacağına karar veriyorsa; düşünme işini eleştirel bir şekilde yapan bireyde neyi yapacağına karar vermeden önce bilgi toplayarak, bilgilerin kanıtlarını araştırarak, kararını en doğru şekilde almalıdır.

Doğanay (1996:52)'a göre öğrenmeyi eleştirel yapan zihnin üretken alışkanlıkları şunları kapsamaktadır; Açık olma ve açıklığı arama, Doğru olma ve doğruluğu arama, Açık fikirli olma, Belli bir savı alma ve onu savunmadır. Eleştirel düşünme, öğretimde çeşitli öğretim materyalleri aracılığı ile sunulan görüş ve düşüncelerin eleştirel olarak incelenmesine klavuzluk edebilmelidir. Eleştirel düşünmenin öğretime klavuzluk edebilmesi açısından, Doğanay (2006:197) eleştirel düşünme sürecinin aşamalarını aşağıdaki şekilde belirlemiştir.

- Değerlendirilecek, yargılanacak, eleştirilecek konuyu belirleme
- Kullanılacak standart ya da ölçütleri belirleme
- Güvenilir kaynaklardan bilgi toplama. Bilgilerin ilgililiğini ve doğruluğunu kontrol etme. Olgusal ve görüşe dayalı bilgileri ayırt etme. Mümkün olduğunca farklı kaynaklardan farklı görüş açılarını yansıtan bilgiler toplama.
- Bilgilerdeki tutarsızlıkları, önyargı ve kalıp yargıları ile duygusal önermeleri ayırma.
- Olgu ile görüşleri ve nedenle sonuçları bir birinden ayırt etme.
- Toplanan bilgilerdeki olumlu ve olumsuz yönleri inceledikten sonra, ilgili kanıt ve sağlam gerekçeler temelinde bir yargıya varma.

Ünalın (2006)'a göre eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizin bilincinde olup, bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Ünalın'a göre eleştirel düşünmenin beş temel özelliği vardır.

- Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme halinde iken zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz; olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından bir emir ya da dürtüleme beklemez; kendi verdiği kararlarla faal duruma geçer. Karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan hemen vazgeçmez. Çözmeye karar verdiği sorunun sonucunu alıncaya kadar devam eder ve karşısına çıkan zorluklardan yılmaz.
- Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme hiçbir önyargı, ön kabul ya da herhangi bir otoriteye bağlılığı kabul etmez.
- Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, kendi mevcut düşüncelerinden farklı düşüncelerle kendi düşüncelerini gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir.
- Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve sebepleri sürekli dikkate almayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, ileri sürdüğü her düşüncenin sebeplerini ve delillerini açıklayabilir ve sebebini açıklayamadığı ve delilini getiremediği düşünceleri de savunmaz. Kendisine “Niçin böyle düşünüyorsun?” diye sorulduğunda hiç kızmadan ve alınmadan “Çünkü...” diye açıklamalar yapabilir. Eğer bir düşüncenin sebepleri ve delilleri zayıfsa, daha sağlam sebeplere ve delillere yönelir.
- Eleştirel düşünce organizasyonu gerektirir. Düşüncenin organizasyonu neyin sebep neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici düşünce olduğunu açıklama kolaylığı sağlar.

Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi ve çeşitli branşların hangi yollarla kendi alanlarında eleştirel düşünmenin

gerçekleştirilebileceğinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Eleştirel düşünmenin temelini oluşturan bileşenler Faccione (1998) tarafından analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenlerinin hangi anlamlarda eleştirel düşünme altında toplandığı aşağıda açıklanmaktadır (Faccione 1998:5):

- **Analiz Etme:** Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, inanç, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktır.
- **Yorum Yapma:** Çeşitli deneyimin, durumun, verinin, olayın, hükmün, inancın, kuralın, prosedürün veya kategorizasyonun anlamını ve önemini belirlemek ve anlamaktır.
- **Kendini Düzenleme:** Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemedir.
- **Çıkarımda Bulunma:** Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.
- **Açıklama:** Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemedir.
- **Değerlendirme:** İddiaları ve tartışmaları değerlendirmedir.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990, akt. Kazancı, 1989) ise eleştirel düşünmenin üç bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bileşenler şunlardır:

- **Doğru düşünme:** Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, tarafsız ve anlamlı olması ile oluşur. Doğru düşüncenin bu bileşenleri, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel süreçlerini geliştirmesi ve disipline etmesi ise yoğun ve uzun süreçli bir uygulamayı gerektirir.

- Düşünmenin öğeleri: Eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünme mantıklı, açık ve tutarlı olmadığı gibi yüzeysel ve önemsizdir. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak, bazı düşünme öğelerinin (problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, ilke ve kuralları, sayıtlıları, temel kavramları, kanıtları, verileri, yorum ve iddiaları, çıkarımları, doğurguları ve izleyen sonuçları eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme gibi) ise koşulmasını gerektirir.
- Düşünme alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ve amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Kısaca düşünme, amaç ve probleme bağlı olarak değişir denilebilir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenlerler.

2.2.3. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık; orijinal ürün elde etme, hiç kimsenin görmediğini görme, kimsenin yapmadığını yapma, hiç kimsenin duymadığını duymadır. İnsanın üretme kapasitesidir. Yeni ve orijinal bir ürün elde etme, sıra dışı bağlantıları görme ve bu bağlantılarla yeni bir durum ortaya çıkarma, bir aracın ya da olayın fazla olan kısmını çıkarma, eksik olan kısmını ekleme yeteneklerinin tamamı yaratıcılıktır (Rawlinson, 1995; Yıldırım, 1998; Haris, 1998; Doğanay, 2002; Fisher, 1995). Sancar ve ark. (1996)' a göre yaratıcılık; insana özgü tüm iç ve dış gizil güçlerin etkinleştirilmesi birey olarak karşılaştığı problemlerin çözümünde en etkin biçimde aklını ve becerilerini kullanabilmesidir. Önemli olan orijinallik, önem ve yeterlidir.

Yaratıcı insan; yenilik arayan, mevcut ilke ve kuralları aşabilen yani kalıpların dışına çıkabilen, bağımsız düşünebilen insandır. Ayrıca Gelen (2003)'e göre yaratıcı insanlar; cesurdurlar, güvenlidirler, risk almaktan çekinmezler, istekli ve idealisttirler, enerjiktirler, meraklı, şakacı, mutlu bir hayata sahiptirler, maceracıdır.

Yaratıcılığın çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların ortak özelliklerini içeren, yaratıcılığı betimleyen özellikler ise Perkins (1991, akt., Doğanay, 2006:199) tarafından şöyle belirtilmiştir.

- Yaratıcılık yoğun bir istek ve çaba gerektirir.
- Yaratıcılığı dışsal güdülenmeden çok içsel güdülenme gerektirir.
- Yaratıcılık düşüncelerin yeniden şekillendirilmesini gerektirir.
- Yaratıcılık bazen yoğun çalışmaların sonunda, zihnin serbest olduğu bir anda oluşabilir.
- Yaratıcılık zihnin orta noktasından çok uç kısmında çalışmayı gerektirir.

Fisher (1995) yaratıcılığın dört yönünün olduğunu söylemektedir. Akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılamadır. Akıcılık belleğimizde sakladığımız bilgilerin gereksinim duyulduğu anda hızlı ve akıcı bir şekilde kullanılmasıdır. Esneklik ise bir problem karşısında kalıpları yıkıp, kendin olarak düşünmeyi ifade etmektedir. Özgünlük problemi alışılmadık yada bilinmedik bir şekilde çözmektir. Ayrıntılama ise; bir uyarıcıya yeni eklemeler yaparak onu geliştirme işidir.

Çocuklarda yaratıcılığın gelişmesi için mevcut derslerin işlenişinde öğretmen; öğrencilerin kendine özgü, bilinmeyen görüşleri ileri sürmesi ve önerilerde bulunmasını sağlamalıdır. Tek görüş ve uygulayış biçimine saplanıp kalınmış, değişik yaklaşımlara yönelme olmamıştır. Konular, tanımlar, araç-gereçler ve yöntem yıllarca değişmemiştir. Ders işlenirken, bırakın öğrencinin görüşleri sunmasını, öğretmen bile kalıp bilgiler dışına girmemektedir. Hâlbuki bu, öğrenciye derste beyin jimnastiği yaptırmanın yoludur. Öğretmen, öğrencilerin kafasında konular arasındaki ilişkinin şemasını oluşturmadığı için onlardan yaratıcı bir faaliyet beklemesi de mümkün değildir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin konulardaki; olaylardan, öğrenmelerden, genelleme ve kurallara varmalarını sağlamalıdır. Böylece onların ilginç sorular sormasını da sağlar. Fisher (1995)'e göre düşünmeye sağlayıcı sorular sormak düşünmeye teşvik etmekte ve konunun diğer yönleri hakkında sorular sorulmasına neden olmaktadır. Mayer (1983) düşünmenin ve yaratıcılığın öğrenilebilir bir beceri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin hayatın içinde

öğrencilere yenilikler, buluşlar, çözüm yolları önermelerini sağlayamadıkları gözlenmektedir. Burada hayatın nasıl olması gerektiğine öğrenci değil öğretmen ve program karar vermektedir. Önemli olan diğer bir konu da; çocuğun ilgi ve yeteneklerinin öğretmen tarafından çok iyi tanımlanamayıdır. Öğretmen öğrencinin ilgilerini bilmediği için onun, bu konuda yeni ilişkileri görme, üreticilik gibi özelliklerinin gelişimine de yardımcı olamamaktadır.

Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesi için; onlara değer vermeli, sıra dışı sorularına saygı duymalı, sorular sormaya teşvik etmeliyiz aşırı denetim sürecine girmemeli, yapıcı olmalı, korkutucu, tehdit edici olmamalı, güven verici olmalı, yapılanlar aptalca görülmemelidir. Özgür bir sınıf ortamı oluşturulmalı onların farklı düşünceler ortaya çıkarmalarına fırsat verilmelidir. Hata yaptıkları zaman bu hatalarına kızmak yerine onların hatalarından ders almalarını, deneyim kazanmalarını sağlamalıyız. Saygın (1999)'ın söylediği gibi onların başarısızlıklarını fırsat bilerek onlara başarı için ısrarcı olmak gerektiğini öğretmeli ve her başarısızlığın aslında başarı için bir adım olduğunu onlara öğretmeliyiz.

Yenilmez ve Yolcu (2007)'ye göre yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir. Bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur. Yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Çok yönlü bakmak, çok seçenekli çözüm yolları bulmak gerekir. Tasarımcı yaratıcı eylem sürecidir. Yaratıcı düşünmenin 4 boyutu (Wallas, 1926; Erlendsson 1999, akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007, Duman, 2007, Fisher, 1995, Doğanay, 2001) vardır.

- **Akıcılık:** Üretilen uygun düşünce sayısı ve ya problem için birçok alternatif geliştirme becerisidir. Duman (2007)'a göre bilginin anında hızlı ve akıcı bir şekilde üretilip kullanılmasıdır.
- **Esneklik:** Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği ve ya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme, Kazancı (1989)'ya göre, zihinsel bakımdan esneklik, düşünmeyi olumlu yönde etkileyen etmenlerin en önemlilerinden birisidir.

- **Özgünlük:** Eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisidir. Üstündağ (2005)'e göre daha önce söylenmemiş olanı söyleme ve benzersiz cevaplar üretme olarak tanımlanmaktadır.
- **Zenginleştirme:** Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme yeteneği şeklinde tanımlanabilir.

Yaratıcılık değişik modeller kullanılarak oluşturulmuş olan bir süreçtir (Hayes, 1990; Stein, 1974; Taylor, 1959; Torrance, 1963). Fisher (1995)'e göre yaratıcı sürecin öğeleri uyarıcı, keşfetme, planlama, etkinlik ve gözden geçirmedir.

2.2.4. Düşünme Süreçleri

Düşünme süreçleri birden çok düşünme becerilerini gerektiren, bir amaca yönelik, karmaşık zihinsel işlemlerdir. Birçok bilim adamının sınıflandırması içinde bulunan düşünme becerileri düşünme süreçleri içinde yer alır. Marzano ve arkadaşları (1988 :32)'ya göre zihinsel işlemler süreci olan bu düşünme süreçleri şunlardır:

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

Bu süreçlerin her biri bir biriyle sıkı bir ilişki içindedir. Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama; bilginin kazanılmasına ait süreçlerdir. Sorun çözme, karar verme, araştırma düzenleme ise bilginin üretimi veya uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. Bilginin üretilmesi veya uygulanmasına yönelik olan süreçler, bilginin kazanılmasına ilişkin süreçlerin üzerine kurulur (Gelen 2003).

2.2.5. Temel Düşünme Becerileri

Düşünme süreçleri zihinsel işlemlerden oluşurken, temel düşünme becerileri daha küçük işlemlerden oluşur. Bunlar düşünmenin temelini oluşturur. Birey düşünürken birçok temel beceriyi kullanır. Bu temel beceriler ise şunlardır: (Marzona ve arkadaşları, 1988:89-93):

Odaklaşma Becerileri

1-Problem tanınması

2-Amaçların saptanması

Bilgi Toplama Becerileri

3-Gözleme

4-Soruların Formüle Edilmesi

Hatırlama Becerileri

5-Kodlama

6-Geri çağırma

Organize Etme Becerileri

7-Karşılaştırma

8-Sınıflama

9-Düzenleme

10-Sunma

Analiz Etme Becerileri

11- Niteliklerin tanımlanması

12- İlişki ve kalıpların tanımlanması

13-Temel fikirlerin tanımlanması

14- Hataların tanımlanması

Oluşturma Becerileri

15- Anlam ifade etme

16- Yordama

17- Ayrıntıları saptama

Birleştirme Becerileri

18- Özetleme

19-Yeniden düzenleme

Değerlendirme Becerileri

20- Ölçüt oluşturma

21- Kanıtlama

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

Bilgi Toplama Becerileri: Bilgini içeriğinin bilincine varma isidir. Hatırlama Becerileri: Öğrenenin bilgiyi uzun süreli belleğe alması ve gerektiğinde geri getirme faaliyetidir.

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

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

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

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

Değerlendirme Becerileri: Fikirlerin akla uygunluğunu ve niteliğini değerlendirmeyi içerir.

2.2.6. Özel Koşullar ve Konu Alanı Bilgisi

Diğer kısımlar belirli uzmanlık faaliyetlerinin kazanılması anlamına gelir. Bu bölüm ise; düşünmeyi öğretmenin, içeriği öğretmeden değişmeyeceğini ortaya koyar. Düşünmenin öğretimi sınıftaki öğretimin bütünlüleyici bir parçası olarak görülmelidir. Öğrenci konular işlenirken düşündüğünün farkında olmalı bunu hissetmelidir. Süreci ve kendisini denetlemelidir. Düşünme süreçleri konuların düzenlenmesinde ve etkili öğretilmesinde araç olarak kullanılmalıdır. Ülkemizde değiştirilen ilköğretim programı ile düşünme süreçleri ve düşünmeye dersler içerisinde yer verilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında düşünme eğitimi adı ile bir de derse yer verilmiştir. Böylece öğrenciler isteklerinin, düşünme şekillerinin farkında olarak konuları kendileri istedikleri şekilde öğrenecekler ve yapılandıracaklardır.

2.3. Düşünme Eğitimi Programı

Ülkemizde 2006–2007 eğitim öğretim yılında düşünme eğitimi dersi 6. sınıflarda seçmeli ders olarak yer almıştır. 2007–2008 eğitim öğretim yılında ise 6. 7. ve 8. sınıflarda bu ders seçmeli ders olarak yer almıştır. Burada bu dersin MEB (2007) tarafından kabul edilen programı incelenecektir.

2.3.1. Düşünme Eğitimi Programının Vizyonu

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın vizyonu; düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2007).

2.3.2. Düşünme Eğitimi Programının Genel Amaçları

Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

- Düşünme eylemi üzerine düşünceleri,
- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,
- Farklı düşüncelere saygı duymaları,
- Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
- Tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

2.3.3. Düşünme Eğitimi Programının Yapısı

Düşünme eylemi; düşünen insan, düşünülen dünya ve düşünme içeriği olan bilgi üçlemesinde gerçekleşir. Bu açıdan bakıldığında Program düşünme eylemini insan, dünya ve bilginin birbiriyle ilişkileri bağlamında ele almaktadır. Bu üçü içinde aktif olan öge insandır. Dünya ise düşünülen her şeyin var olduğu alandır. Üzerine düşündüğümüz her olay, olgu, nesne ve diğer insanlar dünyanın içerisinde. Bilgi

ise insan ve dünya arasındaki ilişkinin bir ürünüdür. İnsanın dünya ile olan ilişkisi bilgisine bağlıdır. Program'daki insan ögesi becerilerini geliştirmeyi amaçladığımız kişidir.

İnsan, dünya ve bilgi bir konu alanı bilgisi değil, düşünmenin gerçekleştiği bir ilişkiler öbeğidir. Program ile öğrenciye kazandırılacak becerilerin her bir sonucu bir bilgi olarak değerlendirilebilir. Becerilerin işe koşulduğu içerikler ise dünyanın ortaya koyduğu, özne, nesne, olay, olgu, boyut ve koşullardır. Bunların arasında bağlantıyı kavramlarla kuran ise insanın kendisidir.

Bu üçlü yapıda; insan, dünya ve bilgiyi; dünya, insan ve bilgiyi; bilgi de insan ve dünyayı etkileyerek değiştirir. İnsan, dünya ve bilgi arasındaki en güçlü bağ bilme eylemi ile kurulur. Bilmek herhangi bir yapıyı kavramsal alan ile ilişkilendirmektir. İnsanın dünya ile olan ilişkisi bilmek, anlamak ve kavramak içinse insan dünya ile ilişkisini birtakım düşünme becerileri ile kurar. Bu beceriler seçme, karar verme, alternatif belirleme, amaç-araç, benzerlik-farklılık ve ölçüt belirleme, gerekçelendirme, varsayım oluşturma, soru-cevap formüle etme, şartları göz önünde bulundurma ve benzerleridir. İnsan sosyal, psikolojik bir varlık olduğundan, düşünme eylemini ve davranışlarını çoklu neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmek gerekmektedir. İnsan dünya ile bağını yargılama, değerlendirme ve karar verme yetisi ile kurar. Kültürel, tarihsel ve toplumsal bir varlık olan insanın dünya ile bağının kuruluşunda en önemli unsur değerlerdir.

Program'da somut olarak yer alan değer, beceri ve kavramların işe koşulması Sokrat'ın "Kendini Bil!" arayışına bir adımdır. Bu arayış eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile temellendirilmiştir. Bu üç beceri eş zamanlı ve birbirini tamamlayarak gerçekleşmektedir (MEB, 2007).

2.3.4. Düşünme Eğitimi Programı'nın Beceri, Kavram ve Değerleri

Program'da insan, dünya, bilgi bağlamında ele alınan düşünme eyleminin geliştirilmesini sağlayacak kazanımların içerdiği beceri, kavram ve değerler aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2. Düşünme Eğitimi Programının Beceri, Kavram ve Değerleri

BECERİ	KAVRAM	DEĞER
Alternatif belirleme	Amaç	Dikkatli olma
Amaç araç belirleme	Araç	Kuşku duyma
Anlama ve ifade etme	Bağlam	Meraklı olma
Bağlama duyarlı olma	Benzer	Özen gösterme
Benzerlik farklılık belirleme	Bütün	Özgünlük
Bilgi edinme	Değişme	Özgüven
Bütün parça ilişkisi kurma	Doğru	Sabırlılık
Doğru yanlışı belirleme	Etki	Saygılı olma
Empati kurma	Farklı	Sorumluluk
Genelleme yapma	Gelişme	Tarafsızlık
Gerekçeleştirme	Gerekçe	Tutarlılık
Kavram geliştirme	Neden	
Neden-etki-sonuç ilişkisi kurma	Ölçüt	
Ölçüt (kriter) belirleme ve kullanma	Öncelik	
Önem ve öncelik belirleme	Önem	
Planlama	Seçenek	
Problem çözme	Sonuç	
Sınıflama	Şart	
Soru- cevap belirleme	Tekil	
Şartları göz önünde bulundurma	Tikel	
Tahminde bulunma	Tutarlılık	
Tutarlılık arama	Tümdengelim	
Tümel ve tikel ilişkisi kurma	Tümevarım	
Varsayım oluşturma	Yanlışı	

2.3.5. Düşünme Eğitiminde Öğrenme – Öğretme Süreci

Program’da yer alan düşünme beceri, kavram ve değerlerin kazandırılabilmesi için sınıf ortamının “sorgulama topluluğu”na dönüştürülmesi gerekir. Böyle bir ortamda öğretmen bir orkestra şefi ya da bir spor takımının çalıştırıcısı gibi sınıfa rehberlik etmeli, gerekli ve yeteri kadar müdahalede bulunmalıdır. Program’da beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, tartışma, örnek olay incelemesi vb. yanında özellikle sınıfın soruşturma topluluğuna dönüştürülmesi dersin amacına hizmet edecektir. Bu bağlamda öğretmen sokratik sorgulama ve soru cevap yöntemlerini ağırlıklı olarak kullanılmalıdır (MEB, 2007).

Öğrenme - öğretme sürecinde kullanılacak etkinliklerden bazıları örnek olarak verilmiştir. Öğretmenler bu etkinlikleri kullanabilecekleri gibi kendi olanaklarını göz önünde bulundurarak değiştirip, geliştirebilirler. Program’da herhangi bir konu alanı bilgisi yer olmadığından öğrencileri kazanımlara ulaştıracak etkinliklerin hazırlanmasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti, gelişim özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı, içerik seçiminde yasal mevzuat da göz önünde bulundurulmalıdır.

Program’da yer alan kazanımların sırası aynı zamanda uygulama sırasındadır. Uygulama sırasında öğrencinin aktif bir katılımcı olduğu, karşıt fikirlere saygılı ve hoşgörülü, bağımsız düşünüp düşündüklerini uygun bir üslupla ifade edebildiği, öğrenci merkezli yaklaşım esas alınmalıdır (MEB, 2007).

Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin sadece öğrenme sürecine değil, öğrenimin değerlendirilmesi sürecine de aktif olarak katılımı amaçlanmıştır. Bu bağlamda alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması uygun görülmüştür (MEB, 2007).

2.3.6. Düşünme Eğitiminde Öğrenme Ortamı

Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kavram, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırabilmek için sınıf ortamının bir sorgulama topluluğu haline getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamının öğrencilerce (MEB, 2007),

- Kesintisiz sorgulamanın gerçekleştiği,
- Bir diğerini saygıyla dinledikleri,
- Yeni düşünme biçim ve yollarına açık olduğu,
- Kendi düşüncelerini oluştururken diğerlerinin düşüncelerinin de dikkate alındığı,
- Varsayımların belirlenmesinde ve sonuca ulaşmada her öğrencinin imkân, bilgi ve yetenekleri doğrultusunda birbirini desteklediği ve birbirine yardımcı olduğu,
- Kendisinin ve diğer kişilerin ifadelerinin anlamlandırıldığı,
- Grupla hareket ederken bağımsızlığın göz ardı edilmediği,
- Süreçte tarafsızlığın yitirilmediği, samimi ve içten ilişkilerin kurulduğu, bir ortama dönüştürüldüğünde “sorgulama topluluğu”nun varlığından söz edebiliriz.

2.3.7. Düşünme Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın başarı ile uygulanabilmesi için temele aldığı anlayışın ve öngörülen kazanımların, uygulayıcı öğretmenler tarafından anlaşılması ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2007). Bu amaçla öğretmen;

- Etkinliklerdeki tartışma sürecinde konuyu ana hatları içinde tutmalı,
- Önemli olan konular üzerinde tartışmalar yaptırmalı,
- Öğrencileri, başka düşünceleri de değerlendirerek kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik etmeli,
- Öğrencilerin ifadelerindeki örtük anlamları fark etmelerini sağlamalı,

- Öğrencilerin kendi varsayımlarını fark etmelerini sağlamalı,
- Öğrencileri kendi düşünceleri ile bulduğu sonuçları karşılaştırmaya teşvik etmeli,
- Bütün yorumları öğrencilerin bir birlerine yapmalarını sağlamalı,
- Öğrencileri arkadaşlarıyla konuşurken cesaretlendirmeli,
- Öğrenciler konuşurken bir birlerini dinlemelerini sağlamalı, kendiside onları dinlemeli,
- Öğrencilerin söylediklerinin ne düşündüğünü açıklamalı,
- Her zaman doğrudan sınıf tartışması yapmak gerektiğini düşünmemeli,
- Tartışmayı ne zaman bitireceğini bilmeli,
- Kendi görüşlerinde ısrar etmemeli,
- Bir kişi ya da grubun tartışmayı tekeline almasına izin vermemeli,
- Sınıfta diyalog oluşturma adına etkinlikleri ev ödevi olarak vermemeli,
- Öğrencilerin etkinlikte gördükleri ve anlamını araştırmayı istedikleri konularla ilgili olarak onlarla birlikte sabırsız davranmamalı,
- Tartışmayı kendi fikirlerinin en fazla kabul edilebilir fikirler olduğunu göstermek için kullanmaktan kaçınmalı,
- Öğrencileri göreceli konularda oylama ile karar verebileceklerini düşünmelerine teşvik etmemeli,
- Tartışma amaçlı sorulan sorulara “evet” veya “hayır” gibi kısa cevaplar verilmemesini sağlamalı,
- Soruların bir kişi ya da gruba yönelmemesine dikkat etmeli,
- Öğrencilerin cevaplarını “doğru” veya “yanlış” olarak yargılamaktan kaçınmalıdır.

2.3.8. Düşünme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Toplumların teknoloji çağından bilgi çağına doğru ilerleyişleri, toplumun ve iş dünyasının geleceğin yetişkinlerinden beklentilerini de farklılaştırmıştır. Öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, takım çalışmasına uyum sağlama gibi üst düzey

bilgi ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu eğitim ve öğretim programlarında dolayısıyla da ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında bir takım değişikliklere yol açmıştır. Öğretim programlarının öğrencilere kazandırılmasını öngördüğü üst düzey bilgi, beceri, tutum ve davranışların sadece çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, kısa yanıt vb. maddelerden oluşan yazılı sınavlar ya da testler kullanılarak ölçülmesi mümkün ve yeterli değildir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları olarak adlandırılan bu tarz yöntem ve tekniklerle öğrencilerin kazanımlarına ilişkin sadece dolaylı bir gözlem sağlanmış olur. Bir öğrencinin bir testte yer alan tartışma ile ilgili sorulara doğru yanıt vermesi, bir tartışma ortamında sahip olduğu bu bilgi ve becerileri etkili şekilde kullanabileceğinin göstergesini sağlamaz. Öğrencinin kazandığı bu bilgi, beceri, tutum ve davranışları gerçek yaşamda uygulayıp uygulayamayacağına ilişkin doğrudan veri toplayabilmek için, farklı uzmanlar tarafından alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirme olarak adlandırılan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması gerekmektedir. Ancak, performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının kullanılması geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Her iki değerlendirme yaklaşımının birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılması, öğrencinin kazanımları ve ilerleyişi hakkında en geniş ve en doğru bilgileri sağlayacaktır (MEB, 2007).

Öğrencilerin bu dersle kazanmaları ön görülen düşünmeye yönelik bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olup olmadıklarının gözlemlenmesinde ve değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması yararlı olacaktır. Ancak, daha öncede belirtildiği üzere bu ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir.

2.4. Eğitim Programı

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Program, yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarıdır (TDK, 1998). Her

önemli iş gibi eğitim de programlı olarak yapılması gereken işlerdendir. Çünkü toplumların gelecekları, yeni yetişen neslin eğitimlerine göre şekillenmektedir. Bu sebeple eğitim tesadüfe bırakılmaz, plânlı, düzenli ve kontrollü olmalıdır.

Eğitim alanında, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları kullanılmaktadır. Genel çizgileriyle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamıdır. Eğitim kavramı bu kadar geniş olduğu için eğitim programı da böyle geniş bir alanı içine almaktadır (Varış,1971).

Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programına dahildir. Bu anlamda, yönetmelikler, öğretim programları, sosyal kol çalışmaları, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, geziler, yetiştirme kursları, kültürel, sanat vb. çalışmalar eğitim programına girer (Varış,1971).

Ertürk (1972) eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Doğan (1975, akt. Korkut 2005) eğitim programını “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı”, Saylor, Alexandır ve Lewis (1981) ise bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırmak için yapılan plan olarak tanımlamıştır. Demirel (2001)’e göre eğitim programı, programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü, Doll (1986) ise okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, becerilerini ve tavırlarını değiştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan, hem süreç hemde içerik olarak tanımlamıştır. Erden (1998), Küçükahmet ve diğerleri (2002)’ye göre ise bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan; Sönmez (2002) ise eğitim programını sürekli değişime ve gelişime açık bir yapı olarak nitelendirmiştir.

Öğretim, plânlı, programlı, destekli ve genellikle bir belge ile sonuçlanan eğitim etkinliklerini ifade eder. Öğretim programı da, eğitim programı içinde yer alan ve öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Ders programı; öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlenmesidir. Diğer bir ifade ile ders programı, bir dersin amaç, muhteva, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır (Varış, 1971).

2.4.1. Eğitim Programının Özellikleri

Günümüzde, eskiden olduğu gibi okullarda her çeşit bilgileri öğretmek yerine, öğrencilere içinde yaşadıkları hayata uyum göstermelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmektedir. Buna bağlı olarak, eğitim programlarında bazı özellikler aranmaktadır.

İyi bir eğitim programında şu özellikler yer almalıdır (Büyükkaragöz,1997; Varış, 1971; Ertürk, 1972; Demirel, 2005; Çoban, 2007 İşman ve Eskicumali, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Doğan, 1997; Karakaya, 2004; Özçelik, 1992):

- Eğitim programı işlevsel olmalıdır.
- Esnek olmalıdır.
- Toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır.
- Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır.

Programların temeli “ne, niçin, nasıl, ne zaman, kim ve ne ile” sorularının cevapları üzerine kurulur (Büyükkaragöz,1997; Varış, 1971; Ertürk, 1972; Demirel, 2005; Çoban, 2007, İşman ve Eskicumali, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Doğan, 1997; Karakaya, 2004; Özçelik, 1992;). Bu soruların cevaplarını, sırasıyla,

- Sosyal çevre,
- Konu alanı,
- Eğitim felsefesi,
- Eğitim psikolojisi,

- Bireylerde ve eğitim ekonomisinde bulabiliriz.

Bu sebeple, eğitim programlarının dört temeli vardır (Büyükkaragöz,1997; Varış, 1971; Ertürk, 1972; Demirel, 2005; Çoban, 2007, İşman ve Eskicumali, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Doğan, 1997; Karakaya, 2004; Özçelik, 1992;).

1. Felsefi temelleri: Her eğitim uygulaması, bir insan anlayışını, insan felsefesini, yani bir dünya görüşünü, bir kültür ve uygarlık anlayışını yansıtır.

2. Psikolojik temelleri: Programlar, öğrenme ve gelişim psikolojisinin ilkelerine ve hitap ettiği öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal bakımından gelişmişlik, olgunluk düzeyine uygun olmak ve bireysel farkları dikkate alarak hazırlanmak zorundadır.

3. Ekonomik temelleri: Programın ekonomik temelleri iki anlamdadır. Birincisi, eğitim yaşantılarının hangi imkânlarla gerçekleştirileceği ile ilgilidir. Buna göre, programlar hazırlanırken, programın hangi ekonomik imkânlarla yapılacağı dikkate alınmalıdır. Programın ekonomik temelinin ikinci anlamı, eğitilen öğrencilerin, üretime dönük bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması demektir. Buna göre, programların içeriği, bireylere, üretime dönük, geçerli iş ve mesleklere yönelik, davranışlar kazandıracak niteliklerde olmalıdır.

4. Sosyal (toplumsal) temelleri: Eğitim, sosyal, toplumsal bir kurumdur. Eğitimin bir görevi de, yeni yetişen nesle, toplumun kültürünü aktarmaktır. Yetişen kimsenin, toplumun etkin, uyumlu bir üyesi olacağı düşünülerek, toplumun özelliklerini tanıtabilecek programlar hazırlanmalıdır. Ancak, bunun yanında, programların hazırlanmasında, çağdaş, evrensel gelişmeler de programa yansımalıdır.

Varış (1971), program geliştirmenin yapısal boyutları olarak şunları saymıştır: Amaçlar, öğrenci analizi, içerik analizi, öğretim stratejileri, materyal ve araç geliştirme, zamanlama, maliyet ve analizi, sosyal uğraşlar, değerlendirme, geliştirme ve programlarının yenilenmesidir.

Günümüzde genel olarak bir öğretim programında şu unsurlar bulunmaktadır (Büyükkaragöz,1997; Demirel, 2005; Çoban, 2007, İşman ve Eskicumali, 2003; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Doğan, 1997; Karakaya, 2004; Korkut, 2005; Gözütok, 2003; Kay, 2007; Gerede, 2005):

- Amaçlar (Kazanımlar),
- İçerik (Konu),
- Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci),
- Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme).

2.4.2. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim kurumları bireylere toplumun benimsediği eğitim politikaları çerçevesinde istenen davranışları kazandırmak üzere kurulmuştur. Eğitim kurumlarının bu işlevini yerine getirebilmesi, belirlenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan nitelikli programlar ve bu programların uygulamaya konması ile olasıdır. Eğitim sistemleri, uygulandıkları eğitim programlarının ülkenin kalkınma hedeflerine tutarlılığı ölçüsünde, gelişmelere uyum sağlayacak ve gelişmeleri yönlendirecek bireyleri yetiştirmede başarılı olabilirler. Eğitim programları, yetiştirilecek insan tipinin belirleyicisidir. Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakarak orada yapılan eğitimin niteliği konusunda yordamalar yapılabilir. Toplumun, bilim ve teknolojinin gelişmelerine paralel olarak yetiştireceği insan tipinin özelliklerini yenilemeyen, bir başka programlarını getirmeyen kurum ve ülkeler geçmişe insan yetiştirmeye mahkûmdurlar (Gözütok,2003).

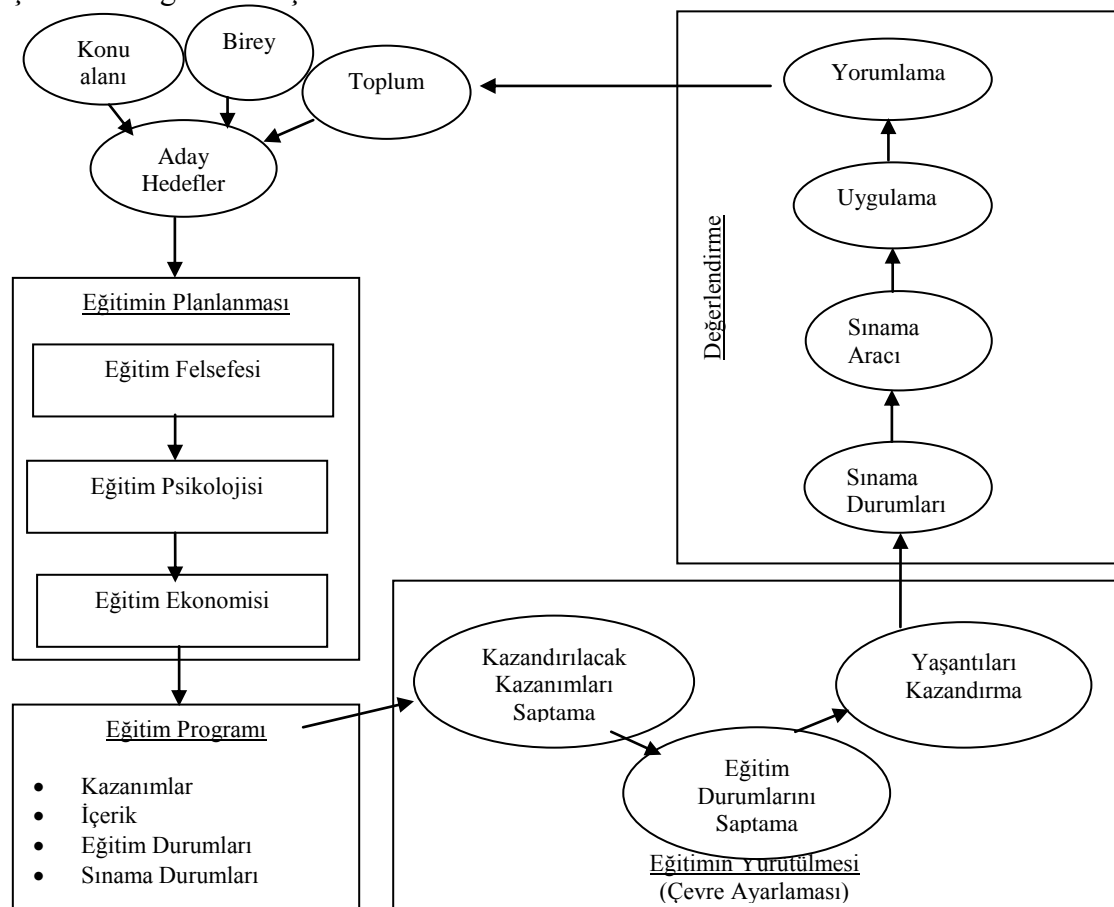
Program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden,1998). Marsh ve Willis (2007) ise program geliştirmeyi, eğitim programını etkili ve yararlı şekilde değiştirmeyi, geliştirmeye yönelik kolektif ve amaçlı bir süreç olarak tanımlamıştır. Varış (1971), program geliştirmeyi, düzenlenmiş programın, uygulamada, araştırma sonuçlarına

göre sürekli olarak geliştirilmesi olarak tanımlamakta ve program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını belirtmektedir. Wiles ve Mondı (1993)'ye göre ise koordine edilmiş bir etkinlikler düzeneği yoluyla öğrencilere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması seçeneklerini kapsayan bir süreçtir. Demirel (2005), program geliştirmeyi eğitim programının, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

2.4.3. Eğitimde Program Geliştirme Süreci

Eğitimde program geliştirme süreci, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını içine alır. Program geliştirme süreci aşağıda şekil 1 de belirtilen adımlarla gerçekleştirilir (Çilenti, 1991).

Şekil 1. Program Geliştirme Süreci



Program geliştirme sürecinde konu alanı, birey ve toplumun beklentileri ile aday hedefler oluşturulur. Bu aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgecinden geçirilerek eğitim planlaması yapılır ve programının özel hedefleri, kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları oluşturulur. Planlanan eğitim programı uygulanarak öğrencilerin kazanımları kazanmaları ve özel hedeflere ulaşmaları sağlanmaya çalışılır. Daha sonra yapılacak değerlendirme ile özel hedeflerin, kazanımların ve eğitim durumlarının iyi seçilip seçilmediği ve kazanımlara ne derece ulaşıldığı anlaşılacak; böylece de geliştirilen program değerlendirilmiş olacaktır. Bu değerlendirme ile özel hedefler, kazanımlar ve eğitim durumlarından kusurlu olanlar düzeltilecek, yanlış olanlar değiştirilecek ve böylece program toplumun, bireyin ve konu alanının değişen özelliklerine uyacak şekilde iyileştirilip geliştirilecektir.

Program geliştirme sürecinin aşamaları;

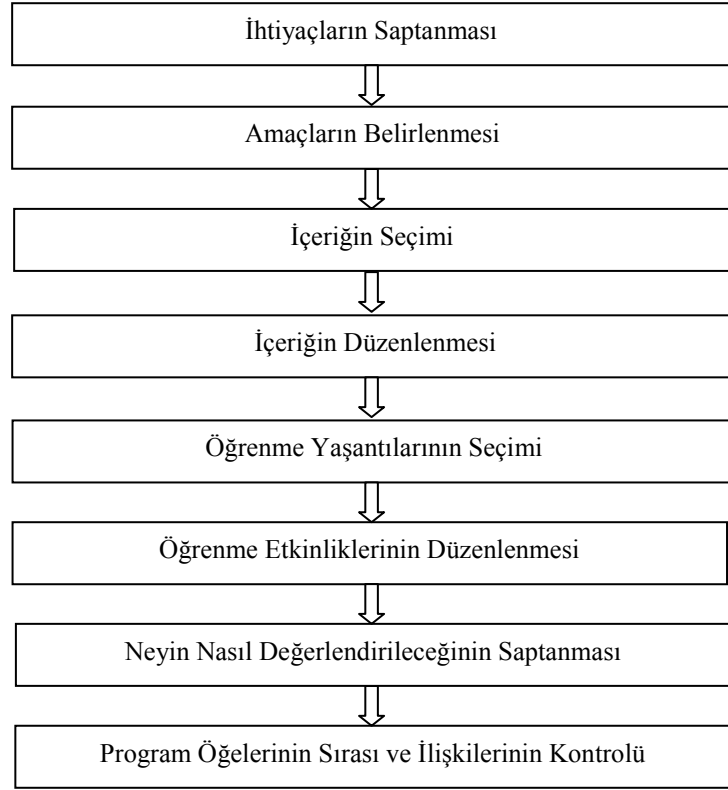
- Program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması,
- Program geliştirme çalışma planının oluşturulması,
- İhtiyaç analizi (saptama),
- Hedef ve davranış yazma (Kazanımları belirleme),
- İçerik analizi yapma,
- Belirtke tablosu yapma,
- Eğitim durumlarını hazırlama,
- İzleme testi yada performans testi hazırlama,
- Düzey belirleme testi hazırlama,
- Programı deneme,
- Programı değerlendirme,
- Sonuçları raporlaştırma,
- Programı düzeltme,
- Programı uygulamadır.

2.4.4. Eğitim Programı Geliştirme Modelleri

Bugüne kadar üniversitelerimize benimsenen program geliştirme modeli ortak yönleri çok fazla olan Taba-Tyler yaklaşımında odaklaşmaktadır. Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsemekte ve sekiz aşamada program geliştirme

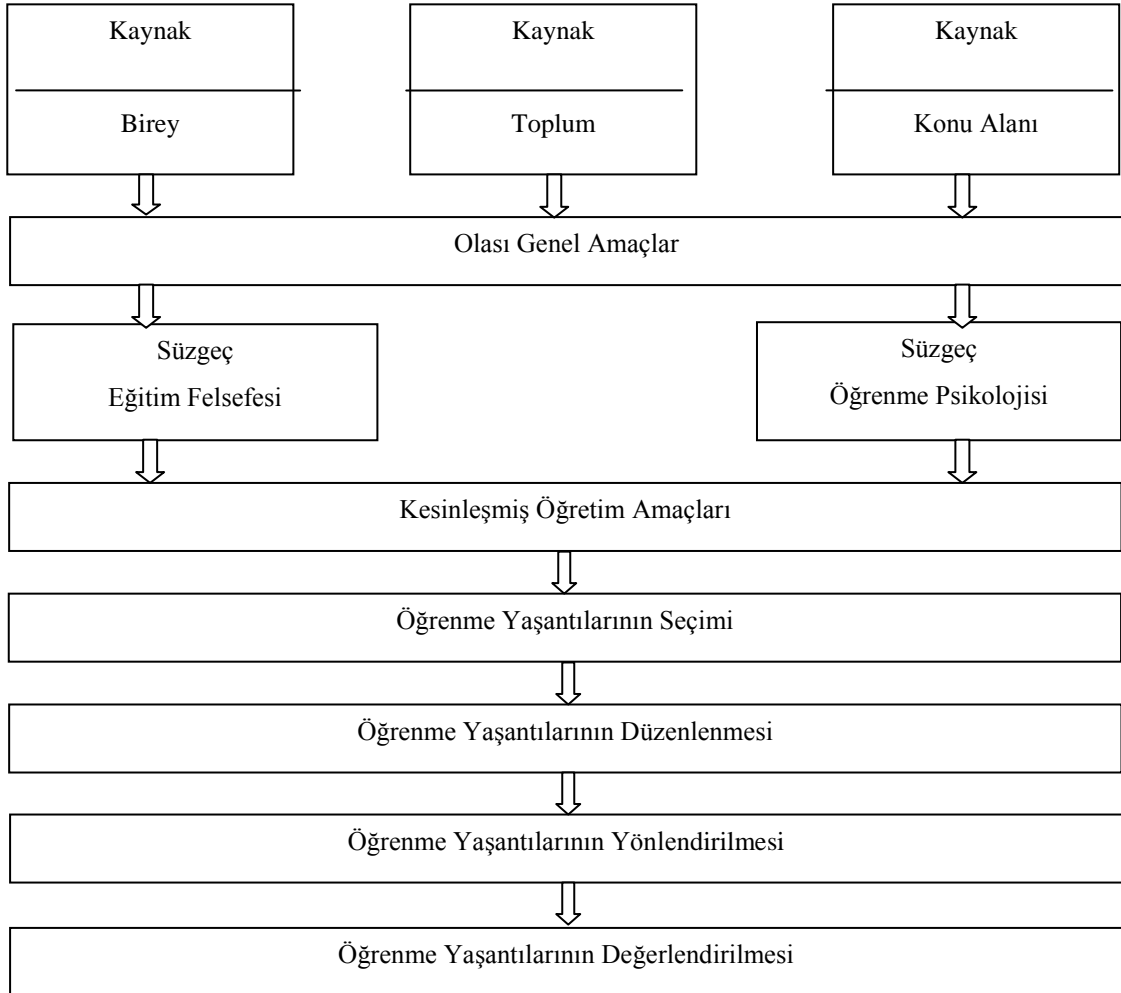
çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Demirel, 2005). Bu aşamalar Şekil 2 'de (Oliva,1988, akt. Demirel 2005) gösterilmiştir:

Şekil 2. Program Geliştirmede TABA Modeli



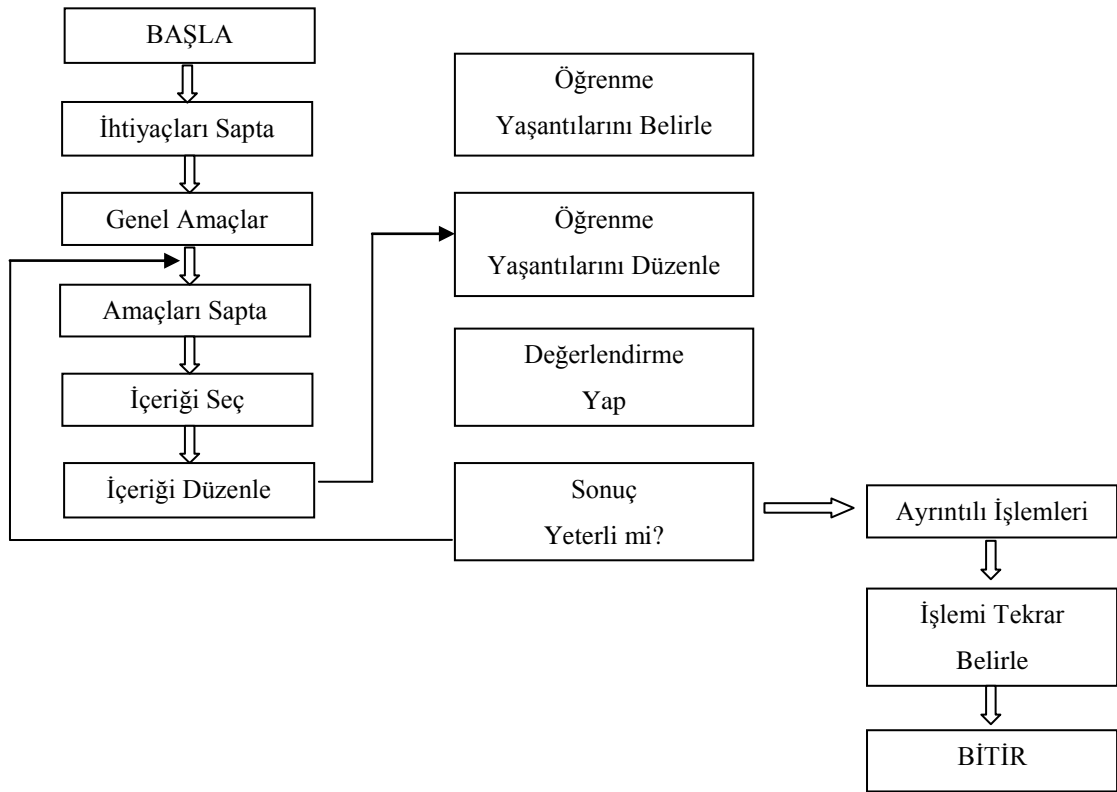
Tyler modeli, rasyonel model olarak da bilinmekte ve program geliştirme çalışmalarını daha kapsamlı olarak ele almaktadır. Diğer iki modelde Oliva modeli ile Saylor-Alexander-Lewis modeli Tyler modeline benzemektedir ve her üç modelde de tündengelim yaklaşımı izlenmektedir. Tyler modeline göre program geliştirme aşamaları (Oliva,1988, akt. Demirel 2005) şekil 3' de gösterilmiştir.

Şekil 3. Program Geliştirmede Tyler Modeli



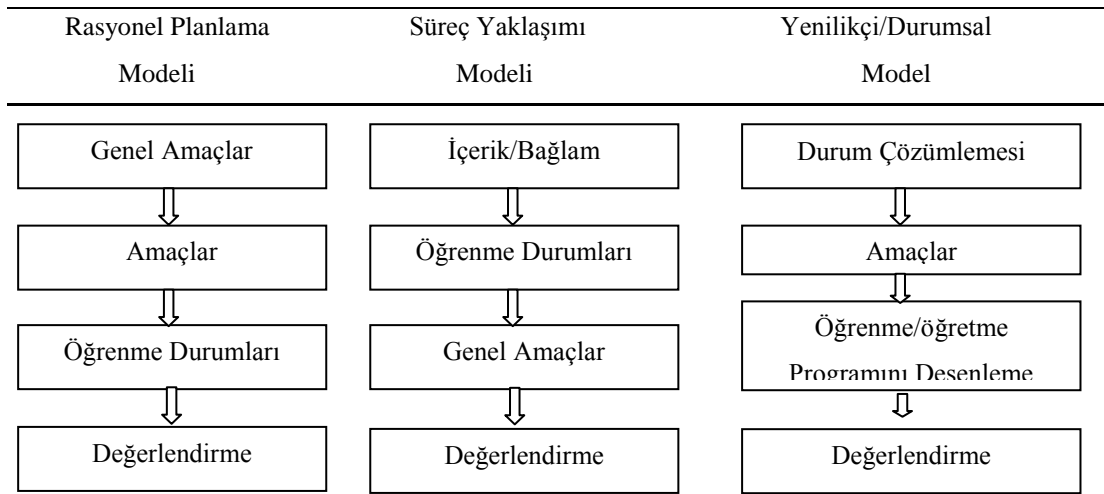
Türkiye'deki Program geliştirme alanındaki uzmanların Taba-Tyler modelinin etkisi altında kaldıkları söylenebilir (Demirel,1992).Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen diğer bir model yaklaşımı da şekil 4'deki akış çizelgesinde (White, 1988, akt. Demirel, 1992, 34) gösterilmiştir.

Şekil 4. TABA - TYLER Program Geliştirme Modeli



Program geliştirme çalışmalarının değer sistemlerini ve ideolojileri yansıttığını, felsefi temellerinin ise klasik hümanizm, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesi görüşlerine dayandığını belirten White (1988, akt. Demirel, 1992), ise daha çok İngiliz eğitim sisteminde ağırlıklı olan üç farklı program modelinden söz etmektedir. Bunların ilki Taba-Tyler yaklaşımına-uygun düşen Rasyonel Planlama Modeli ki modele teknokratik model de denilmektedir(Holt, 1983, akt., Korkut, 2005) ve daha çok yeniden kurmacılık felsefi görüşünün etkisi altındadır. Diğeri Skilbeck Tarafından geliştirilen ve okul-merkezli program-geliştirme anlayışına ağırlık veren Yenilikçi Model ya da daha çok literatürde yer aldığı şekliyle Durumsal Modeldir (Skilbeck, 1984, akt., Korkut, 2005). Son olarak da Stenhouse tarafından ortaya konan ve daha çok öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlarından esinlenerek geliştirilen Süreç Yaklaşımı Modelidir (Taylor, 1970, akt., Demirel, 1992). Bu üç modele göre program geliştirmede izlenen sıra aşağıdaki akış çizelgesinde yer alan şekil 5'te (White, 1988, akt., Demirel 1992) gösterilmiştir.

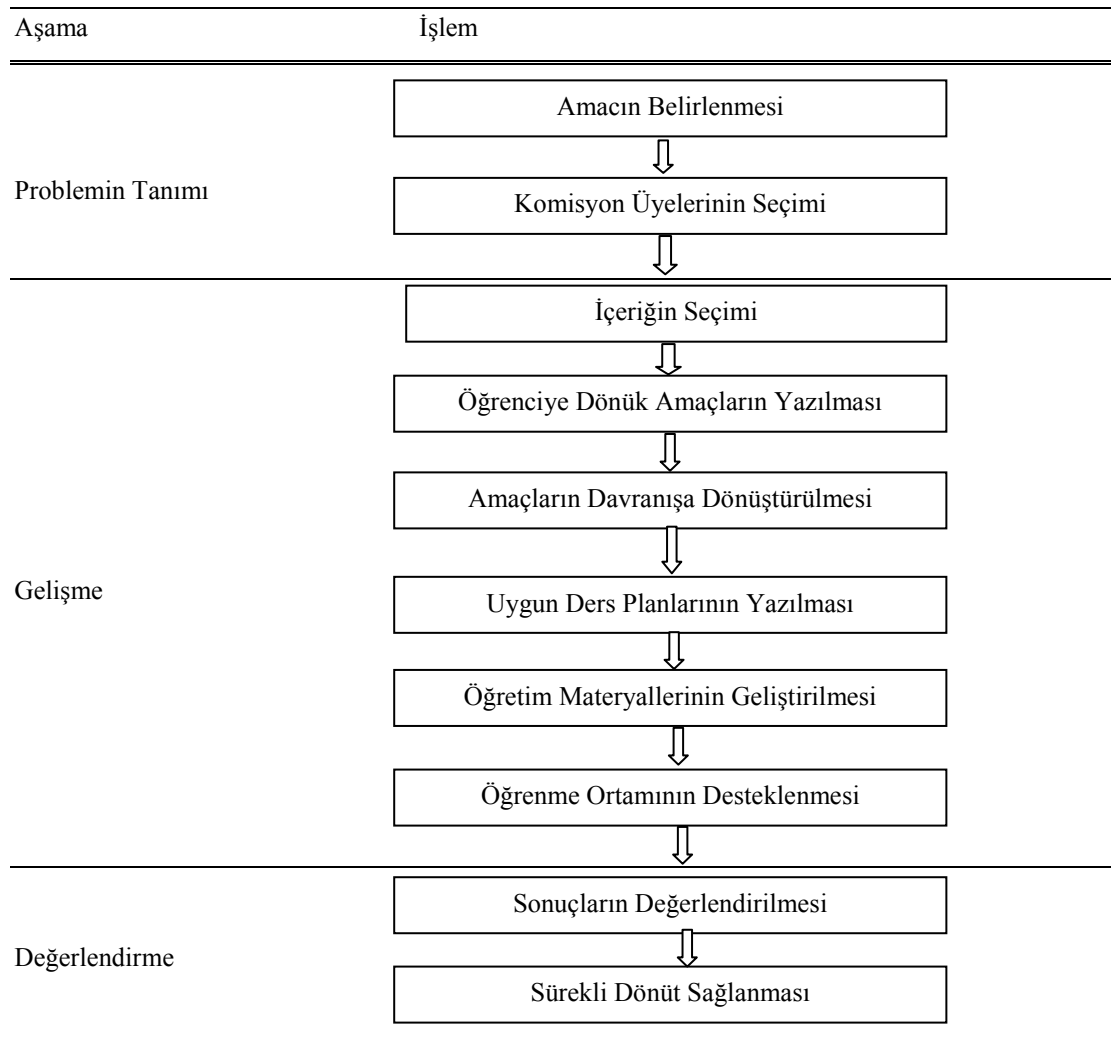
Şekil 5. Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması



Her üç modelde de başlangıç noktalarının farklı olduğu rasyonel modelle durumsal modelde önemli farkların olmadığı süreç yaklaşımı modelinin diğerlerinden çok farklı olduğu ve son aşamanın ise her program modelinde değerlendirme boyutu ile noktalandığı görülmektedir. Süreç yaklaşımı modeli sınıf öğretmenine mesleki özerklik sağladığı için öğretmenlerin çok iyi yetişmiş olmasını gerekli kılmakta; durumsal model ise okulu merkeze aldığından okul ve yakın çevresindeki durumun değerlendirilmesini önemli görmektedir.

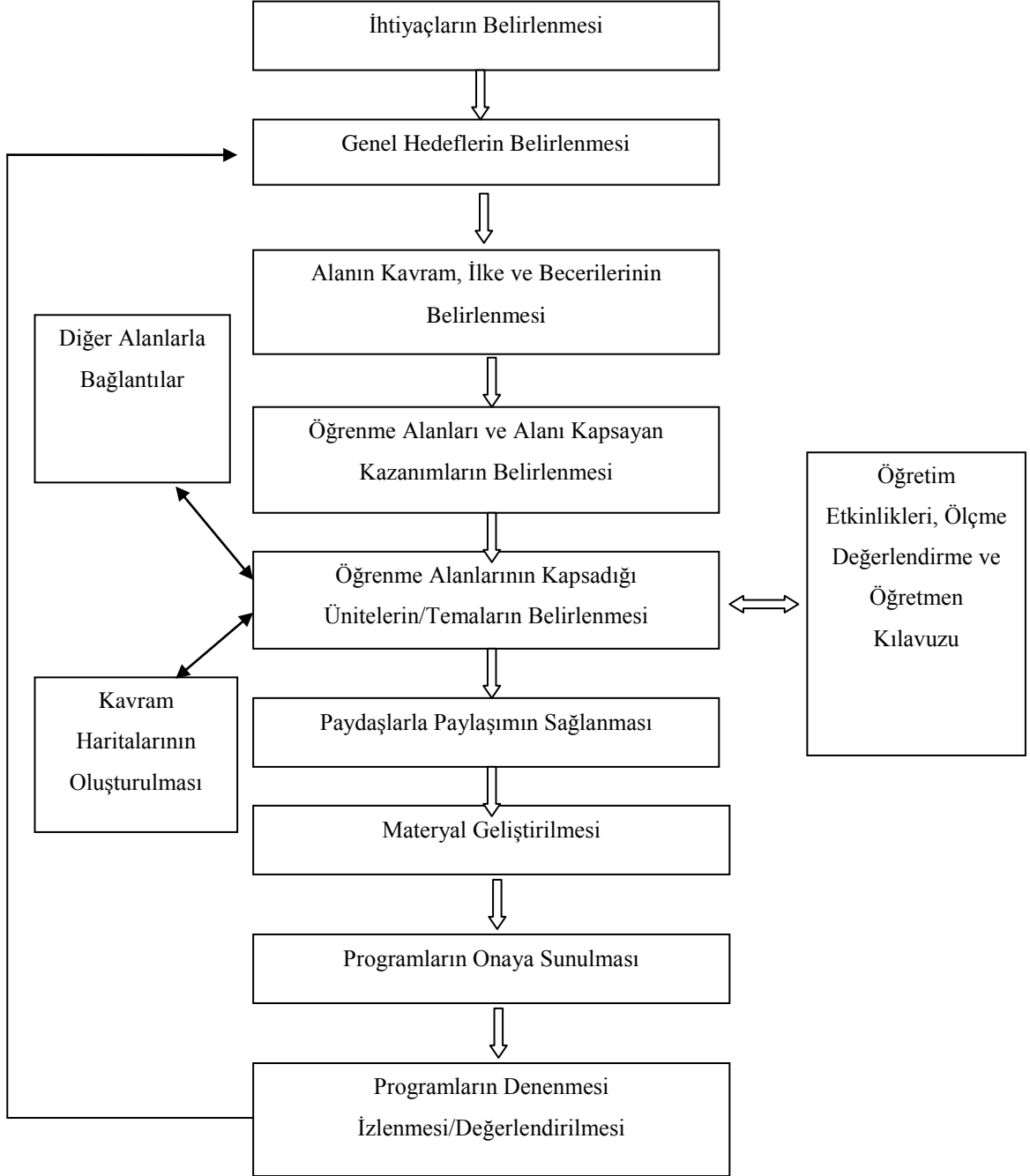
ABD eğitim sisteminde de 1950'li yıllardan günümüze kadar program geliştirme alanında yaygın görüş olarak benimsenen Taba-Tyler yaklaşımından farklı program geliştirme modelleri de görülmektedir. Sistem yaklaşımı esas alınarak Wulf ve Schave (1984, akt., Demirel, 2005) tarafından geliştirilen program geliştirme modeli Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli



Ülkemizde 2005 yılında eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. bu değişikliklerde kullanılan program geliştirme modeli programını değerlendireceğimiz düşünmü eğitimi dersinin geliştirilmesi içinde kullanılmıştır. MEB (2005) program geliştirilme modeli Şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7. MEB 2005 Program Geliştirilme Modeli



2.5. Program Değerlendirme

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1982), değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Özçelik (1992) ise eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşullara uygunluk, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama olarak tanımlamıştır. Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Bloom ve arkadaşları (1971) öğretim ve değerlendirmenin istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesi olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin iş görüşünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirlemektedir. Büyükkaragöz (1997) ise program değerlendirmeyi programın uygulanması ile öğrenci davranışlarında kazanımlar doğrultusunda oluşturulan değişmeleri yansıtan ölçümleri, kazanımlarda kapsanan ölçütlerle karşılaştırarak, programın sağlamlığı ve etkililiği hakkında yargıya varma işi olarak tanımlamıştır.

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir.

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Marsh ve Willis (2007)'ye göre eğitim öğretim sürecinde değerlendirme yapmanın bazı amaçları vardır. Bu amaçlar;

- Öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha çok karşılamak,
- Yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirlemek,
- Okul uygulamalarını topluma göstermek,
- Okul prosedürleriyle memnuniyetsizliğe cevap vermek,
- Okul içindeki kişisel, güçlü ve rollerle ilgili çatışmaları azaltmak ve karara bağlamak.

Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır. Bu görüş noktasında hareket edildiğinde program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir.

2.5.1. Program Değerlendirmeye İlişkin Yaklaşımlar

Eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir. Ertürk (1982), bu yaklaşımları altı grupta toplamıştır.

Bunlar:

- Yetişek tasarısına bakarak,
- Ortama bakarak,
- Başarıya bakarak,
- Erişiyeye bakarak,
- Öğrenmeye bakarak,
- Ürüne bakarak yapılan değerlendirmedir.

Bu değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır. Program değerlendirmedeki bu farklı yaklaşımların yanı sıra farklı program değerlendirme modelleri de bulunmaktadır.

2.5.2. Belli Başlı Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin eski bir geçmişi vardır. Socrates gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ornstain ve Hunkins, 1988). Ancak sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığı söylenebilir. J.Rice'in 1897–1898 yıllarında Amerika'da 30000 öğrencinin sözcükleri doğru yazma (spelling) becerileri üzerine yaptığı çalışma değerlendirme araştırmalarının öncülerinden sayılmaktadır (Erden, 1998). Eğitim testlerinin babası kabul edilen Thorndike'in 20.yy. başında yaptığı değerlendirme ile ilgili çalışmalar ise bu alana büyük katkılarda bulunmuştur. Bu dönemde (1920–1930) ölçme ile değerlendirme hemen hemen aynı anlamda kullanılmıştır.

1933-1941 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde R. Tyler yönetiminde lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje, program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tyler bu proje ile hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomilerin geliştirilmesi; R. Mager'in 1960'lı yıllarda hedef davranışları, başarı ölçütü ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlanması; hedef dayanaklı testlerin hazırlanmasına yeni boyutlar getirmiştir. Bu gelişmeler sonucunda, program geliştirme yaklaşımında değerlendirme, eğitim programlarının bir ögesi haline gelmiştir.

1960-70 döneminde Maslow ve Rogers tarafından geliştirilen Hümanistik yaklaşımın eğitime yansısıyla dikkatler, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve değerleri üzerinde toplanmıştır. Eğitim programlarında insan ilişkileri ve öğrencilerin ihtiyaçları önem kazanmıştır. Bu yaklaşımın bir ürünü olarak program değerlendirme sürecinde, programların öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri, güdüleri vb. üzerindeki etkilerine de bakılmaya başlanmıştır. Böylece 1970'li yıllara

gelindiğinde birçok değerlendirme yaklaşımı değişik programların değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler.

Aşağıda yaygın olarak kullanılan program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

2.5.2.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından 1933–1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'in modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır.

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? vb. sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir. Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir (Marsh ve Willis, 2007).

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek gerektiğini savunmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Bu özelliğinden ötürü hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testleri, devinişsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir.

2.5.2.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael tarafından değerlendirme süreci şu adımlarla açıklanmıştır (Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007).

Değerlendirme uzmanları:

- Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı,
- Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli,
- İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,
- Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,
- Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı
- Toplanan bilgileri analiz etmeli,
- Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalıdır.
- Buradan elde edilecek sonuçlar belli bir alanda eğitim gören öğrencideki gelişim ve değişimleri değerlendirmeye yarayacaktır. Ayrıca programın tümünün etkililiğini değerlendirmek söz konusu olacaktır.
- Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır.

2.5.2.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır (Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007). Bu dört bileşen;

- Program standartlarını belirleme,
- Program edimini (performans) belirleme,
- Performansla standartları karşılaştırma,
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Farklarla elde edilecek bilgiler her evrede karar vermek zorunda olanlara açıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır.-

- Bir sonraki evreye gitmek,
- Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,
- Programı yeniden başlatmak,
- Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek

Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişilerdir. Provus'un modelinde beş evre vardır. Bu evrelerde programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır.

1. Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki, program reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilir.
2. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir.

3. Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
4. Ürün-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmede okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.
5. Maliyet: Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir.

2.5.2.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Değerlendirme tartışmasında Robert Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırır. Stake'e göre eğitimciler değerlendirme yaparken sezgisel normları ve görelî yargıyı dışta tutarak eğitimcilerin düzenli değerlendirmenin temel ilkeleri oluşturmalarıdır. Çünkü düzenli değerlendirme süreçleri, eğitimcileri nesnel sonuçlara götürür. Değerlendirme uzmanları yalnızca programda yer alan değişik alanlardan insanların yoğun katılımının da programa yansıdığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

Birçok değerlendirme uzmanı, yerel birimlerin program değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin alınmasında isteklidirler. Stake, bir yargıya varmanın çok zor olduğunu, ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin yargıya varmak olduğunu açıklamaktadır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007).

1.Girdi: Girdiler (öğrenme-öğretme süreci öncesi var olanlar) çıktıyı etkiler.

2.Süreç: Etkileşim söz konusudur (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi). Sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri

iletişim ve süreçteki kişilerin karşılıklı etkileşimi içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır. Öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılabilir.

3.Çıktı (Ürün): Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur.

Yeni programı, bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirilmesi gerekir. Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumu, tasarlanan gerçekleşti mi? gibi sorulara yanıt aranır.

2.5.2.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Bu model, oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir.

Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007).

- Planlama ile ilgili kararlar
- Yapılandırma ile ilgili kararlar
- Uygulama ile ilgili kararlar
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve üründür (Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007).

Bağlamın değerlendirilmesi: sırasında programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel

olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının tanısı üzerinde durulur.

Girdinin değerlendirilmesi: Bu aşama, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı aşamada girdinin değerlendirilmesinde, bağlamın değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır.

Sürecin değerlendirilmesi: Bu aşamada programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

2.5.2.6. Eğitsel Eleştiri Modeli

1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiş olan bu model niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eğitsel eleştiri modelinin:

- Betimleme,
- Yorumlama ve

- Değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Ornstein, 1988, akt. Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007).

Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. "Betimleme" sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur.

2.5.2.7. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme

Eğitim programları programın amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanmış hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmuş bir sistemdir. Kuramsal olarak, bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarına ulaşması gerekir. Uygulamada ise bunu sağlamak zordur. Bu nedenle programın sadece etkililiğinin değerlendirilmesi yeterli değildir. Programdaki olası aksaklıkların giderilmesi için programın bütün öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekir (Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007).

2.5.2.7.1. Kazanımların Değerlendirilmesi

Eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir. Hedefler, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikleri belirten ifadelerdir (Ertürk, 1972). Hedef ifadelerinde belirtilen özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir.

Bir eğitim programının genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliliğinin sorgulanması hem de mevcut

hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmalıdır (Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007):

- Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
- Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- Hedefler gerçekleşebilecek nitelikte mi?

2.5.2.7.2. Kapsamın Değerlendirilmesi

Her eğitim programının, deseni ya da program geliştirme modeli ne olursa olsun açık ya da örtük biçimde belirlenmiş bir kapsamı vardır. Kapsam (content), bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri vb. ifade eden bir terimdir. (Connely ve Clandinin, 1991, akt. Erden, 1998).

Eğitim programı tasarımı sırasında kapsamın seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır, Bu nedenle (Henson, 2006) kapsamın değerlendirilmesi sırasında da bu işlemlerin yerindeliği hakkında veri toplamak ve elde edilen verileri yorumlayarak kapsamın etkililiği hakkında bir yargıda bulunmak gerekir. Programın kapsam ögesi değerlendirilirken aşağıdaki sorulara yanıt aramak gerekir (Smith, Stanley ve Shores, 1957; Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007):

- Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

2.5.2.7.3. Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi

Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenemez. Ancak bu içsel süreç dışardan düzenlenecek çeşitli etkinliklerle yönlendirilebilir. İşte, "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" eğitim durumu olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1972). Eğitim durumu öğrenci ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikler (Erden, 1998), kazanımları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 2004). Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır.

Eğitim durumlarının değerlendirilmesi sırasında aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekir (Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007):

- Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?
- Kullanılan yöntem etkili mi?
- Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
- Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

2.5.2.7.4. Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programlarının sınama durumları öğesindeki hata büyük ölçüde araçlarından, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır. Ölçme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır (Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007):

- Ölçme sonuçları geçerli mi?
- Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- Ölçüt uygun mu?

2.5.2.7.5. Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Eğitim programları bir sistem olduğu için, programın genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerinin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışması gerekir. Bir öğretim programının öğeleri arasındaki tutarlılığı sağlayan bazı özelliklere öğelerin değerlendirilmesinde değinilmişti. Ancak eğitim programının amaçlarına ulaşması için onu oluşturan tüm alt programların da (Öğretim programları, kol faaliyetleri, rehberlik programları, sosyal etkinlikler vb.) birbirleri ile tutarlı olması gerekmektedir. Eğitim programının alt programlarının tutarlılığının sağlanmasında en önemli faktör programın uygulayıcısı olan örgüttür. Bu nedenle program değerlendirme sürecinde örgütün de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Örgütün değerlendirilmesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir (Demirel, 2005; Korkut, 2005; Yurduseven, 2007; Erden, 1998, Marsh ve Willis, 2007; Özdemir, 2007):

- Kaynaklar genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
- Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
- Örgüt süreci hedeflere ulaşmasını sağlayacak nitelikte mi?
- Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edici nitelikte mi?

Program değerlendirme modellerine baktığımızda, bazı modellerin hedefleri ve girdileri, bazı modellerin süreci, bazılarının da çıktıları yani ürünleri değerlendirdiği görülmektedir. Teorik olarak bir programın mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın kazanımlarına ulaşması gerekir. Ancak uygulamada bunu başarmak zordur. Bu nedenle programın sadece tek yönünün değerlendirilmesi yeterli değildir. Bu araştırmada ise programın tüm boyutlarındaki aksaklıkların görüldüğü ve bütün öğelerinin tek tek analiz edildiği, öğelere dönük değerlendirme modeli kullanılmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Burada yurt içinde ve yurt dışında düşünme, düşünme becerileri, düşünme eğitimi, eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme ile ilgili yapılan nitel ve nicel içerikli araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gelen (1999), İlköğretim okullarında dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerini değerlendirmiştir. Araştırmanın temel amacı bu düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılıp-kazandırılmadığını betimlemek ve öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, ve cinsiyetlerinin, bu becerilerin öğretilmesinde farklılık yaratıp yaratmadığını saptamaktır. Öğretmenlerin, sınıfta düşünmeyi geliştirici etkinlikleri uygulama düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen anket ve gözlem formları birbirine paralel 6 alt bölümden oluşmaktadır. Sonuç olarak ankete katılan öğretmenler belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulmuşlardır. Buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yapılan ankette kendilerini, en çok eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yeterli bulurlarken, en az yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında yeterli bulmuşlardır. Yapılan gözlemlerde ise öğretmenler, en çok eleştirel düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında yeterli bulunmuştur, en az ise yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinin kazandırılmasında yeterli bulunmuştur.

Baykara (2006), ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığı ve sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu çevre, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda ise sosyal bilgiler

dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiğini, sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyet, anne ve baba mesleği değişkenlerinin önemli bir değişken olmadığını bulmuştur. Ancak okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından on dokuz maddede anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bunlar arasında on altı maddede şehirde bulunan okullar lehine anlamlı farklılığa rastlamıştır. Şehir merkezindeki okullarda bulunan öğrenciler bu etkinliklere daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi ile anne eğitim durumu değişkeni arasında altı maddede anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Anlamlı farklılığa rastlanılan bu maddeler için genel olarak anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin düşünme becerileri etkinliklerine daha anlamlı ve daha yüksek düzeyde yer verildiğini belirttikleri söylenebileceğini, aynı şekilde baba eğitim durumu değişkeninin altı maddede anlamlı farklılığa neden olduğunu, anlamlı farklılığa rastlanılan bu maddeler için genel olarak baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin düşünme becerileri etkinliklerine daha anlamlı ve daha yüksek düzeyde yer verildiğini belirttiklerinin söylenebileceğini ortaya çıkarmıştır.

Eşme (2005)' nin aktardığına göre öğrencilerin yaşanan eğitim sorunları ile ilgili yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlayan “Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?” başlıklı bir eğitim araştırmasında Türkiye'nin 20 ayrı bölgesinde, üniversite sınavlarına hazırlık aşamasındaki 2500 öğrenciye uygulanan anket çalışmasında, öğrencilerin eğitim sistemine ilişkin bazı görüşleri şöyledir. Öğrencilerin; %63' ü eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğunu, %89' u eğitimde sınavın amaç olduğunu, %87' si eğitimin kendilerini hayata hazırlamadığını ve öğrendiklerini yaşantılarında kullanamadıklarını, %80' i eğitimin düşünme ve kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını, %91' i, sorgulayıcı değil, söylenenleri kabullenici eğitim gördüklerini ve %80' i de yetiştikleri eğitimin kendilerine bağımsız karar verme yetisi kazandırmadığını söylemektedirler.

Serdar (1998), lise öğretmenlerinin bilimsel düşünme ve öğretimine ilişkin genel tutum ve görüşleri ile bilimsel düşünmeyi kazanmayla ilgili mevcut durumu ölçmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin

çoğunluğunun, düşünme becerilerinin öğretilbileceği fikrinde oldukları bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin düşünme ve öğretimi konusundaki genel görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılığı ortaya çıkmıştır. Bu bölümdeki yargılara kadın öğretmenlerin daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Öğretmenler bilimsel düşünmeyi öğretmede, üst düzeydeki branş bilgisinin yeterli olmayacağı fikrinde birleşmiş ve büyük bir çoğunlukla, düşünme öğretiminin gerçekleşebilmesi için önce, yaratıcı ve eleştirci düşüncenin özendirilip, ödüllendirildiği ortamların hazırlanması gerektiğine inanmış görünmektedirler. Araştırmaya katılan lise öğretmenleri, bilimsel düşünme için gerekli ön şartları mevcut durum açısından değerlendirdiklerinde, öğretmenlerin mesleki formasyondaki eksiklerini öğrenciye bilimsel düşünmeyi öğretmede bir sorun olarak görmekteyiz. Öğretmenlerin; öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek yöntemlere çok fazla yer vermedikleri, öğrencilerin düşünme yeteneklerini ölçmekten ziyade hazır bilgiyi ölçmeye yönelik sorular sordukları bulunmuştur.

Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünce, tutum ve becerilerinin gelişimine ne ölçüde bir ortam hazırladığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma, Malatya il merkezinden 343 öğrenci (233 genel lise, 110 endüstri meslek lisesi) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle öğretmenlerin ne tür tutum ve davranışlarının öğrencilerin özgürce düşünmelerini, fikir üretebilmelerini engellediği ya da teşvik ettiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri, yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri, öğrencileri hayalciliği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, öğrencileri başkalarıyla karşılaştırdıkları ve bu karşılaştırmaların genel liselerde daha sık yapıldığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, yapılan hataları yeterince hoşgörüle karşılayamadıkları, değerlendirmede adaletli davrandıkları, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yeterince başvurmadıkları, öğrencilere karşı çok katı ve sert davranmadıkları, sınıftaki davranışları kısıtladıkları, olumlu öğrenci davranışlarını yerine göre takdir ettikleri, öğrencilere karşı pek alaycı bir tavır içinde

olmadıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri ve genel lise öğretmenlerinin bunu meslek lisesi öğretmenlerinden daha çok önemsedikleri, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri, öğrencilere belli oranda güvendikleri, düşüncelerin özgürce söylenmesini pek engellemedikleri, ders içi etkinliklerde gayretli ve istekli oldukları, kendi alanlarında belli ölçüde yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Hayran (2000), Uşak İlindeki İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri”nin neler olduğunu ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlamıştır. Öğretmenlerin % 89’unun problem çözerek düşünme ile ilgili becerilere sahip oldukları, bunları okul ortamında ve günlük yaşantılarda kullandıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin %88’i eleştireci düşünme becerilerini kullanma yönündeki ifadelerle katılım göstermişlerdir. Öğretmenler, yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin maddelere büyük oranda katılım göstermişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin düşünme becerileri konusundaki görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Düşünme becerileri ile ilgili yargılara kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları bulunmuştur.

Akbıyık (2002) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı farkının olup olmadığı araştırılmıştır. TED Ankara Koleji Vakfı dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun genel akademik başarısı ile matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya ve Türk dili ve edebiyatı dersleri akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip gruptan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ancak İngilizce dersi akademik başarısı yönünden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kaya (1997), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve bu gücü etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmıştır. 224 öğrenci üzerinde gerçekleşen araştırmaya göre, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puan ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorun çözme yaklaşımları incelendiğinde ise öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları belirtilmiştir. Araştırmada yalnızca risk alan ve kendilerini araştırmacı olarak tanımlayanların eleştirel düşünme güçleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, insancıl olma, adil olma, düşünmeye değer verme, sorumluluk üstlenme, kendine değer verme, sorun hakkında bilgi edinme deneyimi ve farklı seçenekleri dikkate alma özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özdemir (2006)'in Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme* becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşündedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmamasını etkileyen etmenler içinde en çok etkili olanların “Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılması için yeterli ortam ve olanakların sağlanamaması” ve “Öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamaması” olduğu görüşündedir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma açısından etkili, uygun, ideal, malzemesi geniş bir ders olduğunu ancak, program ve mevcut ezberci eğitim sisteminden kaynaklanan eksiklikler olduğu görüşündedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırmak için en fazla araştırma ödevleri vermeyi tercih etmektedirler.

Çatalbaş (2006), lise öğrencilerinin düşünme stillerinin akademik başarı ve ders tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, Özerk düşünme stiline fen ve matematik ders tutumu ile, kuralcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal ve matematik ders tutumu ile, Yargılayıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin matematik ders tutumu ile, tekilci düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler

ve matematik ders tutumu ile, aşamalı düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik düşünme stilleri ile, bütüncül düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, ayrıntıcı düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilimler ve matematik ders tutumu ile, yenilikçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen ve matematik ders tutumu ile, gelenekçi düşünme stiline sahip öğrencilerin fen dersi tutumu ile, düşünme stilleri alt boyutlarından tekilci, eşdeğerci, kendine özgü, bütüncül ve gelenekçi düşünme stillerinin akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Gerede (2005), Anadolu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında başlatılan müfredat yenileme projesinin etkilerinin değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu nedenle, Hazırlık Programının eski ve yeni müfredatı öğrencilerin algılamalarına dayanarak karşılaştırmıştır. İki müfredat arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama derecesi açısından fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için iki grup veri karşılaştırılmıştır. 2004 yılındaki birinci sınıf öğrencilerinden toplanan birinci grup veri öğrencilerin eski müfredat hakkındaki algılamalarını yansıtmaktadır. 2005 yılındaki birinci sınıflardan toplanan ikinci grup veri ise öğrencilerin yenilenmiş müfredat hakkındaki algılamalarını yansıtmaktadır. Hangi müfredatın dil ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını belirlemek için veriler Bağımsız Grup t-Testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar iki müfredat arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından birkaç anlamlı fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Ayrıca, çalışmanın sonuçlarına dayanarak müfredat yenileme süreciyle ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Gerek (2006), Yeni İlköğretim Programı'nın öğrenciler üzerindeki etkisini, öğretmen gözlemlerine göre ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; Yeni İlköğretim Programı'nın öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istedik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

Arslantaş (2006), İlköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu tespitlere çözüm önerileri sunmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Genel bir değerlendirme kapsamında öğretmenler, Sosyal Bilgiler Dersi konularını dersin hedefleriyle ilişkili ve uygulanabilir bulmuşlardır. Ancak beceri geliştirmede öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap vermede müfredat “yetersiz” görülmüştür. Müfredata yönelik sorularımızı cevaplayan öğretmenlerimiz Sosyal Bilgiler 6. sınıf üniteleri ile ilgili olarak, ünitelerin öğrencilerin ilgisini çektiği, gerçek yaşamla bağ kurduğu ve öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşlerine katılmışlar ancak ünitelerin öğretimi için gerekli materyal ve ünitenin öğretimi için öngörülen sürenin yeterli bulunduğu görüşlerine katılmamışlardır. Öğretmenler Sosyal Bilgiler 7. sınıf üniteleri ile ilgili olarak, ünitelerin öğrenci düzeyine uygunluğunu, öğrenciler için ilgi çekiciliğini ve gerçek yaşamla bağ kuruculuğunu dile getirirlerken, üniteleri öğrenci düzeyine göre soyut, konu bakımından kalabalık ve süre açısından yetersiz bulmuşlardır.

Korkut (2005), 1948–1991 yılları arasındaki ilköğretim 5.sınıf matematik ders programlarını program değerlendirme ölçütleri olan hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları yönünden incelenmesinden oluşan bir çalışma yapmıştır. Veriler Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1948–1991 yılları arasındaki ilköğretim programları, matematik ders programları ve ilgili dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın teorik temellerini oluşturabilmek için eğitim programları, program geliştirme ölçütleri, ilköğretim ders programları, ders dağıtım çizelgeleri incelenmiştir. Araştırma sonunda; 1948, 1962 ilkokul program taslağı ve 1968 ilkokul 5. sınıf matematik ders programlarında hedeflerin saptandığı ancak hedef saptamada uyulması gerekli ilkelere tam uyulmadığı, davranışların ise hiç belirlenmediği; içeriğin program değerlendirme ilkelerine uygun olarak düzenlendiği, eğitim durumları öğesinin programlarda hiç yer almadığı, fakat eğitim durumları içerisinde yer alan öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereçlere programlarda kısmen yer aldığı, sınav durumları içinde her konunun sonunda ölçme ve değerlendirmenin yer almadığı ancak değerlendirme çalışmaları adı altında matematik dersinin değerlendirilmesinin önemi belirtilmiş; 1983 ve 1991

ilköğretim 5.sınıf matematik ders programlarında ise diğer programlardan farklı olarak hedeflerin davranışsal ifadelerinin yazıldığı ve sınav durumları ilkelerine uyulduğu bulguları elde edilmiştir.

Karaca (2006), görme engelli ergenlerin iletişim becerileri, ergenlik döneminde değişim ve cinsel gelişim, sorun çözme, stresle baş etme yöntemlerine ilişkin belirlenen gereksinimlerine yönelik bir eğitim programı geliştirmek ve bu eğitimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki ergenlere uygulanan eğitimin etkinliğine bakıldığında, ön test ile son test, ön test ile bir ay sonraki kontroller arasındaki farkın ileri derecede anlamlı olduğu, son test ile bir ay sonraki kontroller arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Deney grubundaki ergenlere verilen eğitimin gözlem listesindeki davranışlar üzerinde olumlu biçimde etkili olduğu, eğitim öncesi ile eğitim sonrası ve bir ay sonraki kontrollerden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2007), Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya bölgesinde görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji derslerinde öğrenci farklılıklarını göz önüne alan öğretim ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin nicel ve nitel analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları göz önüne alan öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımlarına ilişkin birçok ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaçlar daha çok bilgi, deneyim, öğrenciler, veliler, yöneticiler, kaynaklar, fırsatlar, zaman ve fen ve teknoloji kitapları ile ilişkilidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programında önerilen proje ve bireysel sunumlar gibi yeni yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Orbeyi (2007), 2004 ilköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin 2004 ilköğretim (1-

5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programının; kazanım ve içerik öğelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan il ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, meslek deneyimi, eğitim durumu, görev yapılan il, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmadığı, programın değerlendirme ögesine ilişkin olarak ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, görev yapılan il ile hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karataş (2007), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Programın bağlam boyutuna ilişkin, programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Girdi boyutuna ilişkin, anlamlı fark bulunan programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir. Süreç boyutuna ilişkin, programda yeterli alıştırmaya ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabilmesi etkinliklerinin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen ürün boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dil bilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir.

Yurduseven (2007), ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma programını değerlendirmek ve uygulama sırasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar uygulamada sorunlar yaratmaktadır, programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmet içi eğitim alınmamıştır ve bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır.

Çetin (2007), yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları, yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini artırmıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyine etkisi cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, anne ve baba eğitim seviyesine, baba mesleki durumuna göre $p > .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmamıştır. Annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna göre annesi çalışmayanların lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yeni ilköğretim programı uygulamaları öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını artırmamıştır. Yeni ilköğretim programının öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına etkisi cinsiyete, öğrencilerin okudukları sınıflara, okul türüne, annenin çalışıyor/çalışmıyor olma durumuna, baba eğitim seviyesine, baba mesleki durumuna göre $p > .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmamıştır; anne eğitim durumuna göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Bu fark anne eğitim durumu okur-yazar lehine gerçekleşmiştir. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin çalışma alışkanlıkları düzeyine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında ilişki bulunmamıştır. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kay (2007), yenilenen 2005 ilköğretim matematik öğretim programının farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden gelen, "eğitim durumu", "meslek", "okuma düzeyi" ve "aylık gelir" değişkenlerine bağlı olarak, velilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya katılan velilerin öğrenim durumu değişkenine göre çocuklarının eğitim-öğretimini takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşleri düzeyinde farklılaştıkları görülmüştür. Mesleki durum değişkenine bakıldığında velilerin kaynak kitaplar ile ilgili görüşlerinde farklılık ortaya çıkmaktadır. Aylık gelir durumuna göre, çocuklarının eğitim-öğretimini takip etmesi noktalarında; okuma düzeyi değişkenine göre de, yine çocuklarının eğitim-öğretimlerini takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşlerde farklılaştıkları belirlenmiştir. Ek olarak velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun programın yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve matematik çalışmaları konusunda benzer fikirlere sahip oldukları görülmektedir.

Elvan (2007), Öğretmenlerin Türkçe programına bakış açılarını belirlemek ve öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla (kazanım, temalar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme vb.) bir araştırma yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe Ders (1-5.sınıf) Programını öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu benimsemektedir. Ancak, Programın ölçme ve değerlendirme bölümünü benimseme oranı % 50'nin altındadır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin programı benimseme oranları, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Yıldırım (1993) düşünme eğitimi üzerine bir anket hazırlayarak, öğretmenlerin bu konudaki teorik dayanaklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmaya New York'taki Tüm devlet ilkokul ve ortaokul öğretmenleri katılmıştır. Katılımcılar öğrencilerin üzerinde çalıştıkları problem hakkında az bir bilgileri olduğunda daha etkili düşündükleri, sahip oldukları bilgi miktarı ile etkili düşünmenin yakından ilgili olduğu ve derinlemesine düşünme için konunun iyice anlaşılması gerektiği konularına yüksek oranda katılmışlardır. Ancak, düşünmenin kendiliğinden ortaya

çıkacağı ve öğrencilerin düşüncelerindeki esas problemin bilgi eksikliği olduğu konularına katılmamışlardır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında değişen dünya koşullarının gereği olan düşünme ile ilgili araştırmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak ilköğretim düzeyi öğrencilerini ve düşünme eğitimi konu alan araştırma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle düşünme eğitimi konu alan, ilköğretim düzeyindeki öğrencileri hedef alan, araştırma sayısının çok düşük olduğu ya da bu özellikte bir araştırmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın yurt içindeki bu eksiklikleri giderebileceği düşünülebilir. Düşünme eğitimi programı ile ilgili ise hiç araştırma bulunmamaktadır. Düşünmenin ve becerilerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ile bilinçli öğrenciler kazanılacağı düşünülürse, bu araştırmaya ilköğretimdeki düşünme eğitiminin şekillenmesi için ihtiyaç bulunmaktadır.

2.6.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adams (1974) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasındaki ilişki gözden geçirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasında var olduğu kabul edilen ilişkiyi reddeden ya da destekleyen bir deneysel kanıt sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının düzeyi arasında bir karşılaştırma yapılması ve sınıfta özel bilişsel faaliyete ayrılan zaman oranı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon da hesaplanmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışma sonunda, yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlamlılık bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel

düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de yükseldiği anlaşılmıştır. Düşük düzey bilişsel işlemlere (arama, bilgi verme vb.) harcanan zaman miktarıyla öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yüksek düzey bilişsel işlemlere (ilişkiler, çıkarımlar, genellemeler, ön tahmin, hipotez vb.) harcanan zaman miktarı ile öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişiminde öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanmalarının etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Allison (1993), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme/problem çözme programının akademik başarı açısından risk altında bulunan ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkilerini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf düzeyinden öğrencilerin alındığı araştırmanın bulguları eleştirel düşünme/problem çözme programının ilk yılında risk altındaki öğrencilerin akademik gelişiminin normal sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılabilir duruma geldiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme/problem çözme programı uygulanan öğrencilerin sonuçlarında cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyi açısından ise anlamlılığa ulaşamamıştır.

Cotton (1991), yaptığı bir incelemede “Düşünme Becerileri Araştırması” başlığı altında 56 araştırmayı ve inceleme raporunu yeniden ele almıştır. Bu araştırmaların 33’ ü anahtar doküman (12 rapor genel öğrenci toplulukları, 9 rapor ilköğretim öğrencileri, 9 rapor ortaöğretim öğrencileri, 3 rapor da ortaöğretim ve sonrası öğrencilerle ilgili), 23’ ü ise program ve uygulamaların farklı alanlardaki etkililiği araştırmalarıyla ilgili ya da betimsel, kuramsal ya da rehber dokümanlardır. İncelenen raporların çoğu ön tahminler yapma, çıkarımlar yapma, öz değerlendirme ve diğer metakognitif fonksiyonlar, hipotezleri formülleştirme, sonuçlar çıkarma, düzenleme, problem çözme, karar verme, varsayımları tanımlama, eğilimleri saptama, mantıksal değişkenleri tanımlama gibi beceri ve alt becerilerle birlikte analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren yüksek düzey düşünme becerilerinin çeşitli gruplarının öğretiminin etkilerini incelemektedir. İncelenen çalışmaların sonuç

alanları okuma anlama, matematik, genel fen, biyoloji, fizik, kimya, sanat, sosyal bilgiler ve coğrafyada öğrenci başarısını içerir.

Smythe (2004) tarafından Yeni Zelanda'da Auckland Üniversitesi Hemşirelik Bölümü'nde alan bilgisi derslerini veren öğretmenlerin düşünme becerilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 26 öğretmenin hemşire adaylarına ders verirken düşünme becerilerini ne kadar kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerle görüşme yapılmış ve görüşme sırasında öğretmenlere sınıf içinde ve dışında düşünme becerilerini kullanıp kullanmadıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin düşünme deneyimi ve becerilerine sahip olmadıkları için bu becerileri ve deneyimleri sınıfta kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Smythe (2004)' a göre düşünmeyi sağlayan bazı stratejiler vardır. Bunlar problem çözme, eleştirel analiz gibi günlük yaşama yansıtılabilecek pratiklerdir. Mezuniyet sonrası çalışma yaşamında düşünme yeteneklerini kullanma önemlidir, ancak bu yetenekler mezuniyet öncesi, okullarda deneyimli öğretmenler aracılığıyla kazandırılabilir. Okullarda düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için önemli olan engellerden bazıları, öğretmenlerin yeterince bu becerilere sahip olmaması, sınıfların kalabalık olması ve bu kalabalık sınıflarda bu becerilerin kazandırılabilmesi için yeterli zamanın olmamasıdır.

Leming (1998); Sosyal Bilgiler dersinde düşünmeyi öğretme çabalarının neden başarısız olunduğu üzerinde durulmuştur. Sosyal Bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendiğini, Sosyal Bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğretim hedeflerinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmektedir.

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada Slovenya ilkokullarındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırmada okulların düşünmeyi öğretmediği ancak bu süreçte katkılarının olduğu ve ayrıca kalabalık sınıflar ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini engellediği belirtilmiştir.

Mangena ve Chabeli (2005), Kuzey Afrika'da Rand Afrikaans Üniversitesi Hemşirelik Bölümünde yapılan bir araştırmaya, 95 hemşire eğiticisi ve iki hemşirelik kolejinden seçilen 145 dördüncü sınıf hemşirelik öğrencisi ile görüşmeye dayalı nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda, hemşirelik kolejindeki öğrencilerin, problem çözme, karar verme, bağımsız düşünme, cesaret, hastalar ya da diğer insanlarla empati kurma, açık fikirlilik, sabırlı olma, insancıl davranma ve bilimsel bilgiye sahip olma gibi özelliklere yeterince sahip olmadıkları ve bunun da, kolejdeki öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, hemşirelik eğitimi sırasında derslerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik yöntemleri kullanmamaları, değişime karşı dirençli olmaları gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Araştırma sonunda, araştırmacılar bu sorunun ortadan kalkması için eğitimcilerin eğitim ortamında tüm yönleriyle düşünme modellerini kullanmalarını gerektiğini, öğretmen merkezli bir süreç yerine öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek, öğrenci merkezli bir öğretim ortamı önermişlerdir.

Overton (1993) tarafından yapılan bir araştırmada düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve deney ve kontrol gruplarında 41'er öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklara ulaşılamazken, dördüncü sınıf düzeyinde üretken düşünme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanlarında, matematik ve dil alanlarında akademik başarıda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, elde edilen bu sonuçlara dayanarak, dördüncü ve altıncı sınıf düzeylerinde düşünme becerileri öğretiminin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişiminde anlamlı bir farklılık sağladığını belirtmektedir.

Walkner & Finney (1999), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama çalışması süresince çeşitli araştırma becerileri öğretilmeye çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda

öğrencilerde yansıtımcı düşünme aracılığıyla eleştirel farkındalıkların gelişimi gerçekleşmiştir. Böylece öğrencilerin becerileri ve bu becerileriyle ilgili genel bilinçleri gelişmiştir.

Stiggins ve Griswold (1989) tarafından yapılan “Sınıf Değerlendirmelerinde Düşünme Becerilerinin Ölçümü” adlı çalışmada 2. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıflardan 36 öğretmenin matematik, fen, sosyal ve sanat derslerindeki sınıf değerlendirme uygulamalarında düşünme becerilerinin ölçülüp ölçülmediği değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamında gözlenmesi ve onlarla yapılan görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yazılı sınavlarda tüm düşünme düzeyleri arasından daha çok hatırlamaya yönelik düşünmeyi ölçen sorular sormaktadır. Çalışmada özellikle matematik dersindeki durumun belirlenmesi amaçlanmış ve bu derse ilişkin elde edilen sonuçlara göre de soruların genellikle hatırlamaya yönelik olduğu, karşılaştırmaya ve yargılamaya yönelik soruların nadir olarak sorulduğu görülmüştür.

2.6.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde, düşünme ve becerilerinin her alanda farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Ancak ilköğretim düzeyinde üç araştırmanın olduğu, bunlarında düşünmenin alt boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Düşünme eğitimi programı ile ilgili ise hiç araştırma bulunmamaktadır. Düşünme eğitiminin, düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenme hızını arttırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, genel yetenek ve zekayı geliştirdiği, kendine güveni sağladığı, tahmin etme gücünü geliştirdiği, planlama ve kendini değerlendirme becerisi kazandırdığı, farklı düşünme yolları geliştirmeyi sağladığı, bilgileri ilişkilendirme, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca düşünme eğitiminin araştırılmamış bir çok boyut ve etkileşim şekillerinin de olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir ülkenin geleceğini belirleyen, yönlendiren eğitim kurumu rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir. Buradan hareketle bireyleri yaşamları boyunca etkileyen düşünme eğitimi üzerine bu araştırmayla başlayan çalışmalar, daha derin, detaylı ve çok boyutlu çalışmalarla devam etmeli ve literatürdeki yerini almalıdır.

ÜÇÜNCÜ KESİM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan şey, kendi şartları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar: 78, 2005; Balcı, 2004: 190).

Araştırma 6. 7. ve 8. sınıflarda yer alan düşünme eğitimi dersi programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarına ilişkin öğrenci-öğretmen-müfettiş görüşleri, gözlem verileri ve uzman görüşleri ile değerlendirilmesinden oluşmuştur. Program değerlendirme modelleri, program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Program geliştirmedeki bu çeşitlilik içinde program değerlendirme için bir tek model önermek mümkün değildir. Erden (1998)'e göre program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar, kendi amaçlarına en uygun modeli seçebilirler ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler. Ancak programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla programın tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekmektedir. Bu tür değerlendirmelere Erden (1998)'in de belirttiği gibi öğelere dönük değerlendirme adı verilmektedir.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından 6. 7. ve 8. sınıf düşünme eğitimi dersi programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarına ilişkin, öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerinin alınacağı anketler, dersin sınıflarda gözleminin yapılacağı gözlem formları ile uzman değerlendirme formları kullanılmıştır. Kullanılan anketlerin ve formların

oluşturulması sürecinde derinlemesine olarak düşünme eğitimi ders programı incelenmiş, daha önce kullanılmış program değerlendirme anketleri vb. incelenmiş ve programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarına ilişkin anket ve gözlem maddeleri (Çizelge 3) oluşturulmuştur.

Çizelge 3. Araştırma Yöntemi

	Genel Özellikler	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme Öğretme Süreci	Değerlendirme	Toplam
Öğrenci Anketi	16 Mad.	10 Mad.	18 Mad.	15 Mad.	17 Mad.	76 Mad.
Öğrenci Görüşme Formu	16 Mad.	10 Mad.	18 Mad.	15 Mad.	17 Mad.	76 Mad.
Öğretmen Anketi	16 Mad.	10 Mad.	14 Mad.	22 Mad.	18 Mad.	80 Mad.
Müfettiş Anketi	16 Mad.	10 Mad.	14 Mad.	22 Mad.	18 Mad.	80 Mad.
Sınıf Gözlemi	8 Mad.	2 Mad.	7 Mad.	16 Mad.	6 Mad.	39 Mad.
Uzman Değerlendirme Formu	8 Mad.	8 Mad.	7 Mad.	6 Mad.	11 Mad.	40 Mad.

Çizelge 3'e baktığımızda araştırmada programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında hazırlanmış maddelerden oluşan 76 maddelik öğrenci anket ve görüşme formu, buna paralel 80 maddelik öğretmen ve müfettiş anketi, bu anketlerin sınıfta gözlenebilecek maddelerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan 39 maddelik sınıf gözlem formu ve sınıfta gözlenemeyecek olan kısımların bir araya getirilmesi ile oluşturulan 40 maddelik uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın amaçları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmış ve veri toplama araçlarının maddelerinin dağılımı yapılmıştır (Çizelge 3).

Öğretmenlere ve öğrencilere yöneltilen anketler programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarını değerlendirmeye dönük hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anketler, sınıfta gerçekleşen uygulamalara ulaşmak, düşünme eğitimi ders programının işleyen ve

işlemeyen yönlerini ortaya çıkarmak ve ortaya çıkan durumu değerlendirmek amacı taşımıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin programa ilişkin belirttikleri görüşler üzerinde kişisel bilgilerinin etkilerinin olup olmadığı da kişisel bilgilere ilişkin sorularla ortaya konmaya çalışılmıştır.

İlköğretim müfettişleri için hazırlanan anketler de öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini kontrol etmek ve müfettişlerin düşünme eğitimi programına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Müfettişlere programa ilişkin gözlemlerini ortaya çıkaracak, araştırma amacına uygun anket maddeleri yöneltilmiştir.

Araştırmacının öğrencilerle görüşmesi için hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler programın uygulandığı öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini almak amacı ile hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarından görüşme tekniğine başvurma sebebi olarak öğrenci görüşlerinin kontrolünü sağlayabilmek ve görüşler arasında tutarsızlık olup olmadığını ortaya koymak olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf ortamında gözlenebilmesi için hazırlanan gözlem formu maddeleri düşünme eğitiminin uygulandığı sınıf ortamının incelenmesine yönelik hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarından gözlem tekniğine başvurma sebepleri olarak öğretmen, öğrenci ve müfettişlerin görüşlerinin kontrolünü sağlayabilmek ve görüşler arasında tutarsızlık olup olmadığını ortaya koymak olduğu söylenebilir.

Ayrıca programın sınıf içinde gözlenemeyecek olan kısımlarının değerlendirilebilmesi için bir uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve bu formula eğitimcilerden görüşler alınmıştır. Böyle bir değerlendirmeye başvurma sebebi olarak öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşlerinin kontrolünü sağlamak ve görüşlerdeki tutarsızlıkları ortaya koymak olduğu söylenebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma 2007/2008 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Hatay ilinde bulunan seçmeli ders olarak düşünme eğitimini seçmiş olan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile bu dersin öğretmenleri ve tüm ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Hatay ilinde düşünme eğitimi dersini seçen okullar arasından tesadüfi küme örnekleme ile seçilen 6 adet 6. sınıf ile 6 adet 7. sınıf öğrencileri ile bu dersi Hatay İlinde veren tüm öğretmenler ve Hatay İlinde bulunan tüm ilköğretim müfettişlerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya 8. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmeme nedeni, araştırmanın verilerinin toplandığı 2007–2008 eğitim öğretim yılında düşünme eğitimi öğretim programının 8. sınıflarda uygulamaya konmamış olmasıdır.

Çalışma toplam 312 6. ve 7. sınıf öğrencisi, 59 6. ve 7. sınıf Düşünme Eğitimi Ders öğretmeni ve 72 ilköğretim müfettişinin katılımı ve 40 sınıfta yapılan ikişer saatlik ders gözlemi ile yapılmıştır. Ayrıca program hakkında bilgisi olan müfettiş ve eğitimcilerden 14 kişiye ise uzman değerlendirme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni içerisinden, evreni temsil etme yeteneğine sahip öğrenci örnekleme seçilmiştir. Örneklem seçiminde olasılıklı örneklem yöntemlerinden olan tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri, örneklem içerisinde yer alacak olan birbirinden bağımsız her katılımcının, çalışma evreni içerisinden eşit seçilme şansını sağladığından tercih edilmiştir. Bir başka ifadeyle, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen örneklemin çalışma evrenini temsil edeceği ve her katılımcının örnekleme seçilme olasılığının eşit olması göz önünde bulundurulmuştur (Ural ve Kılıç, 2005: 31-36; Balcı, 2006: 83-88).

Hatay İlindeki ilköğretim okulları 6. ve 7. sınıf Düşünme Eğitimi Ders öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve sınıf gözlemi için bu dersi seçen bütün sınıfların tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Yani çalışma evreninin tamamına

ulaşmıştır. Bunun nedeni ise ders öğretmenlerinin, müfettişlerin ve bu dersi seçen sınıfların sayıca az olması ve tamamına ulaşıldığı zaman araştırmamızın amacına daha iyi hizmet edeceği düşüncesi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan düşünme eğitimi ders öğretmenlerinin, düşünme eğitimi dersi öğrencilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin örneklem içerisinde çalışma evrenini temsil etme yeteneğine sahip olduklarının daha açık görülebilmesi, ayrıca çalışmada elde edilen verileri çeşitli açılardan etkileyip etkilememelerinin ortaya konulabilmesi için örneklem grubunun kişisel bilgilerine de başvurulmuştur. Örneklem grubunun kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dilimleri Çizelge 1 ve 2’de verilmiştir.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Seçenekler	Öğretmen		Müfettiş	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	38	64,4	64	88,9
	Kadın	21	35,6	8	11,1
Eğitim Düzeyi	Öğretmen Okulu	-	-	-	-
	Ön Lisans	-	-	-	-
	Eğitim Enstitüsü	10	16,9	3	4,2
	Lisans	48	81,4	62	86,1
	Yüksek Lisans	1	1,7	7	9,7
	Doktora	-	-	-	-
Yaş	20-30	10	16,9	-	-
	31-40	25	42,4	20	27,8
	41-50	20	33,9	35	48,6
	51-60	4	6,8	17	23,6
	61 ve üzeri	-	-	-	-
Kıdem	0-10	14	23,7	-	-
	11-20	18	30,5	26	36,1
	21-30	23	39,0	27	37,5
	31-40	4	6,8	19	26,4
	41 ve üzeri	-	-	-	-
Mezun Olunan Okul Türü	Öğretmen Okulu	-	-	4	5,6
	Eğitim Yüksek Okulu	-	-	-	-
	Eğitim Enstitüsü	10	16,9	3	4,2
	Eğitim Fakültesi	42	71,2	56	77,8
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2	3,4	-	-
	Diğer	5	8,5	9	12,5

Çizelge 4’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42’sini 31-40 yaşındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin %64’ü erkek öğretmen, %44’ü kadın öğretmendir. Öğretmenlerin %71’i eğitim fakültesi mezunu, %81’i lisans düzeyinde eğitim almış olup, %39’u 21-30 yıl mesleki kıdeme sahiptirler.

Araştırmaya katılan müfettişlerin %48’ini 41-50 yaşındaki müfettişler oluşturmaktadır. Bu müfettişlerin %89’u bay müfettiş, %11’i bayan müfettiştir. müfettişlerin %78’i eğitim fakültesi mezunu, %86’sı lisans düzeyinde eğitim almış olup, %38’i 21-30 yıl mesleki kıdeme sahiptirler.

Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Düşünme Eğitimi Dersi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Seçenekler	Öğrenci	
		f	%
Cinsiyet	Erkek	160	51,3
	Kadın	152	48,7
Sınıfı	6. Sınıf	130	41,7
	7. Sınıf	182	58,3
Okulun Öğrenim Şekli	Sabahçı ve Öğlenci Şeklinde	238	76,3
	Sabahtan Akşama Kadar (Tam Gün)	74	23,7
Okulunu İsmi	B. T. İlköğretim Okulu	96	30,8
	N. V. İlköğretim Okulu	46	14,7
	A. İlköğretim Okulu	40	12,8
	D. O. İlköğretim Okulu	50	16,0
	Y. Ü. N. İlköğretim Okulu	36	11,5
	S. İlköğretim Okulu	44	14,1
Velinin Mesleği	Serbest Meslek	36	11,5
	Memur	66	21,2
	Esnaf	74	23,7
	İşçi	32	10,3
	Çiftçi	60	19,2
	Emekli	15	4,8
	Diğer	29	9,3

Çizelge 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %51’i erkek, %49’u kadın öğrencidir. Bu öğrencilerin %58’i 7. sınıf öğrencisi olup, %76’sı sabahçı ve öğrenci şeklinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %31’i B. T. İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olup, %24’ünün velisi esnaftır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanması aşamasında betimsel çalışmalarda sıkça kullanılan anket, gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Çalışma esnasında yapılan uygulamalar sırasıyla;

Çalışmanın başlangıcında araştırmanın amacına uygun olarak kaynak taraması yapılmış, literatürde konu ile ilgili çalışmalar taranmıştır. Konu ile ilgili geçerlik ve güvenilirliğe sahip olan ölçme araçları incelenmiştir. Düşünme Eğitimi Öğretim Programı incelenerek toplanan diğer kaynaklarla birlikte değerlendirilip amaca uygun ölçme araçları oluşturulmuştur.

Ölçme araçları oluşturulduktan sonra 3 uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca her ölçme aracı için belirtke tablosu yapılarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş olan anket, gözlem ve görüşme formları örneklem grubunun özelliğine göre ayarlanmıştır.

Veri toplama araçlarının istatistikî incelemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirlik katsayıları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Cr α Güvenirlik Katsayıları

	N	Testin Cr α Değeri
Öğrenci Anketi	312	.95
Öğretmen Anketi	59	.97
Müfettiş Anketi	72	.96
Öğrenci Görüşme Formu	237	.95
Sınıf Gözlem Formu	40	.71
Uzman Değerlendirme Formu	17	.93

Veri toplama araçlarından öğrenci anketi ve öğrenci görüşmeleri 2007/2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay İlindeki 6 adet ilköğretim okuluna araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından öğretmen anketi 2007/2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay İlindeki tüm Düşünme Eğitimi Ders öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından müfettiş anketi 2007/2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay İlindeki tüm ilköğretim müfettişlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Eğitim-öğretim yılı başında araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanarak 2007/2008 eğitim-öğretim yılı 6. ve 7. sınıf düşünme eğitimi dersleri temel alınarak gözlem yapılmış, bunun yanında uzman değerlendirme formları ile eğitimcilerin ve müfettişlerin program görüşleri de alınmıştır. Böylece anket bulguları gözlemler ve uzman görüşleri ile kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama araçlarından anket ve gözlem formları beşli likertle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede 1-1,89 arası “hiç Katılmıyorum”, 1,9-2,69 arası “katılmıyorum”, 2,7-3,49 arası “kararsızım”, 3,5-4,29 arası “katılıyorum” ve 4,3-5 arası “tamamen katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. Görüşme formu ise üçlü likertle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirilmede de 1-1,66 arası “hayır”, 1,67-2,35 arası “fikrim yok” ve 2,36-3 arası “evet” şeklinde değerlendirilmiştir.

3.3.1. Anket Formları

6. ve 7. sınıf seçmeli Düşünme Eğitimi Dersini seçmiş olan öğrencilere (Ek-1), bunların ders öğretmenlerine (Ek-2) ve ilköğretim müfettişlerine (Ek-3) uygulanan anket belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiştir.

Öğrenci anketi (Ek-1) İlköğretim 6. ve 7. sınıfta Düşünme Eğitimi Programını almış olan öğrencilerin programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarını değerlendirmesi için 76 sorudan oluşan beşli likert tipinde (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) anket kullanılmıştır. Bu sorular 312 öğrenciye uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri Cr. α : .95 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci) Güvenirlik Tablosu

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	p
1	3,8135	1,15263	,600	-9,739	,000
2	3,7213	1,14722	,615	-9,975	,000
3	3,9385	1,06664	,603	-9,779	,000
4	3,5000	1,16279	,521	-8,744	,000
5	3,6492	1,16688	,612	-10,495	,000
6	3,3214	1,59095	,011	-,511	,610
7	3,9013	1,12989	,714	-13,743	,000
8	4,0000	1,09662	,603	-9,886	,000
9	4,0629	1,10800	,679	-10,535	,000
10	3,7124	1,19039	,559	-8,774	,000
11	3,7003	1,21675	,597	-10,538	,000
12	3,8689	1,16866	,649	-10,248	,000
13	3,8218	1,14871	,600	-9,294	,000
14	2,6656	1,45518	,133	2,449	,015
15	3,6450	1,14580	,581	-8,978	,000
16	3,9412	1,17167	,651	-10,453	,000
17	4,0514	1,05960	,587	-9,039	,000
18	3,8770	1,14444	,655	-10,445	,000
19	3,8143	1,19001	,585	-10,291	,000
20	3,8839	1,21859	,688	-13,904	,000
21	3,7695	1,23538	,622	-10,682	,000
22	3,4693	1,46223	,260	-2,877	,005
23	3,5487	1,17895	,600	-10,239	,000
24	3,8721	1,10830	,679	-12,011	,000
25	3,5714	1,22596	,591	-8,875	,000
26	3,8650	1,28349	,680	-13,437	,000
27	3,6710	1,26598	,678	-13,899	,000
28	3,2968	1,19847	,383	-5,853	,000
29	3,9320	1,15038	,660	-11,544	,000
30	3,5281	1,34369	,556	-8,808	,000
31	2,6006	1,30036	,269	4,884	,000
32	3,3889	1,43981	,119	-2,103	,037
33	3,9079	1,17506	,647	-10,137	,000
34	3,8506	1,15535	,703	-13,115	,000
35	3,7778	1,23571	,651	-10,896	,000
36	3,5909	1,26600	,651	-11,902	,000
37	3,7097	1,25505	,580	-10,823	,000
38	3,3758	1,32474	,558	-8,718	,000
39	3,7049	1,25450	,686	-13,035	,000
40	3,9416	1,21214	,604	-11,249	,000
41	3,8247	1,21424	,672	-10,524	,000
42	3,9443	1,20829	,609	-11,607	,000
43	3,6710	1,22641	,604	-10,336	,000
44	3,4466	1,49637	,023	-1,211	,228
45	3,5505	1,33222	,633	-10,856	,000
46	3,0163	1,40156	,074	-1,124	,263
47	3,4333	1,37229	,417	-6,911	,000
48	2,6209	1,37739	,051	1,165	,246
49	3,4852	1,30320	,568	-8,887	,000
50	3,7508	1,16357	,355	-5,086	,000
51	3,7451	1,22424	,484	-7,423	,000
52	2,6384	1,41747	,046	-,067	,947
53	2,9346	1,46414	,034	,310	,757
54	3,2418	1,42340	,544	-10,868	,000
55	3,3016	1,40308	,524	-9,319	,000
56	3,8399	1,19101	,436	-7,671	,000
57	3,5116	1,31735	,384	-5,285	,000
58	2,1250	1,42469	,044	1,711	,089
59	3,0359	1,52851	,222	-4,110	,000
60	3,4216	1,33301	,517	-7,629	,000
61	3,2904	1,31824	,585	-11,839	,000
62	3,5215	1,31966	,644	-14,444	,000
63	3,3125	1,36246	,538	-9,095	,000
64	3,2585	1,27094	,457	-7,644	,000
65	2,7785	1,33393	,036	-,266	,790
66	3,2980	1,35521	,489	-7,935	,000
67	3,3135	1,34573	,529	-8,799	,000
68	2,9392	1,46437	,255	-3,863	,000
69	2,8845	1,35968	,054	1,428	,155
70	2,9868	1,50876	,380	-6,968	,000
71	2,6997	1,46302	,328	-5,216	,000
72	3,2848	1,42724	,498	-8,744	,000
73	2,7450	1,44638	,386	-6,697	,000
74	2,9109	1,39889	,396	-6,255	,000
75	3,2425	1,44268	,463	-7,643	,000
76	3,2642	1,59796	,239	-3,380	,001

Bunun yanında uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda ankette düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca belirtke tablosu yapılarak anket için kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliğinin

bozulmaması için güvenilirliği düşük olan 6., 44., 46., 48., 52., 53., 58., 65. ve 69. maddelerin anketten çıkarılması araştırmacı tarafından uygun bulunmamıştır. Çünkü bu maddeler paralel soruların bulunduğu öğrenci görüşme formundaki maddelerle karşılaştırıldığında sonuçların aynı olmadığı gözlenmiş böylelikle bu maddelerin anketten çıkarılmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	Öğeleri Değerlendiren Maddeler
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Madde
Kazanımlar	17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. Madde
İçerik	27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40., 41., 42., 43. ve 44. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55., 56., 57., 58. ve 59. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınama Durumları)	60., 61., 62., 63., 64., 65., 66., 67., 68., 69., 70., 71., 72., 73., 74., 75. ve 76. Madde

Çizelge 7. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Düşünme Eğitimi dersi sayesinde daha iyi düşünebiliyorum.					
2	Bu ders sayesinde öğrendiklerimi severek öğreniyorum.					
3	Derste, düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, vb) hep birlikte kullanabiliyorum.					

Öğretmenler için ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş (Ek-2) ve iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Öğretmenler burada birinci bölümde kişisel bilgilerini vermişlerdir. İkinci bölümde ise, İlköğretim 6. ve 7. sınıfta Düşünme Eğitimi Dersinin öğretmenlerinin programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınama durumlarını değerlendirmesi için 80 sorudan

oluşan beşli likert tipinde (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) anket kullanılmıştır. Bu sorular 59 öğretmene uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri Cr. α : .97 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı

Değerlendirme Anketi (Öğretmen) Güvenirlik Tablosu

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	p
1	3,1695	1,24779	,729	-4,840	,000
2	3,2881	1,20417	,772	-5,418	,000
3	3,4915	,95363	,783	-4,109	,000
4	3,2586	,92028	,785	-5,695	,000
5	3,3898	,98290	,846	-5,398	,000
6	3,5439	,94814	,023	-2,043	,050
7	3,3729	1,08116	,790	-4,946	,000
8	3,4746	1,02311	,804	-4,615	,000
9	3,3929	1,06153	,869	-6,090	,000
10	3,4746	,97124	,796	-3,905	,000
11	3,2632	1,05905	,708	-4,823	,000
12	3,0169	1,15208	,553	1,852	,074
13	3,3051	1,08682	,779	-6,211	,000
14	3,0169	1,15208	,159	,000	1,000
15	3,2542	1,06014	,797	-6,504	,000
16	3,2807	1,15601	,837	-7,342	,000
17	3,6271	,64054	,691	-3,534	,001
18	3,4310	1,03578	,799	-4,752	,000
19	3,4576	1,05572	,861	-5,034	,000
20	3,5254	,95332	,867	-5,398	,000
21	3,2542	1,21191	,846	-7,451	,000
22	3,2542	1,12331	372	-2,144	,040
23	3,3898	1,00029	,818	-5,398	,000
24	3,5172	,96920	,870	-4,392	,000
25	3,2034	1,22868	,810	-8,579	,000
26	3,3729	1,11260	,839	-5,945	,000
27	3,1864	1,05821	,721	-5,489	,000
28	3,3559	,86628	,586	-4,919	,000
29	3,4237	1,02054	,750	-3,346	,002
30	3,2241	1,14535	,376	1,665	,106
31	3,1186	,96641	,155	-,979	,335
32	2,9492	1,23768	,031	-2,936	,006
33	3,4483	1,00297	,847	-4,642	,000
34	3,4576	,95271	,801	-4,948	,000
35	3,3390	1,09245	,891	-7,342	,000
36	3,3220	1,05766	,840	-6,495	,000
37	3,5172	,93295	,618	-3,496	,001
38	3,1034	1,18452	,715	-5,502	,000
39	3,3559	1,07900	,838	-6,560	,000
40	3,4915	,93538	,653	-4,454	,000
41	3,2881	1,09939	,858	-6,928	,000

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	p
42	3,5085	,91676	,709	-4,896	,000
43	3,2542	1,09219	,803	-6,895	,000
44	3,3729	1,11260	,122	,344	,733
45	3,1525	1,20077	,813	-7,121	,000
46	2,8983	1,07791	,237	2,724	,011
47	3,0847	1,23579	,731	-9,683	,000
48	3,5085	,91676	,215	-3,217	,003
49	3,0345	1,11364	,808	-8,338	,000
50	3,3729	,88859	,370	-2,291	,029
51	3,4746	,85814	,579	-3,654	,001
52	3,4915	,89775	,087	-1,481	,149
53	3,5085	1,00641	,081	-2,513	,018
54	3,2931	1,09872	,799	-5,560	,000
55	3,2069	1,12585	,882	-7,839	,000
56	3,4828	1,00415	,609	-4,186	,000
57	3,2373	1,08816	,664	-6,575	,000
58	2,7759	1,08347	,219	-,513	,612
59	3,2034	1,15639	,247	,000	1,000
60	3,1207	1,26051	,757	-6,672	,000
61	3,1034	1,19899	,814	-7,814	,000
62	3,1695	1,16193	,841	-6,928	,000
63	3,1356	1,16645	,739	-4,424	,000
64	2,9310	1,11204	,712	-6,100	,000
65	3,3898	,94717	,275	-2,782	,009
66	3,0169	1,12175	,742	-6,289	,000
67	3,0678	1,21576	,777	-7,111	,000
68	3,1379	1,16631	,559	-5,873	,000
69	3,1525	1,18632	,462	-4,902	,000
70	3,0339	1,25898	,690	-5,265	,000
71	2,7288	1,34972	,579	-9,000	,000
72	2,9831	1,25247	,575	3,652	,001
73	2,7586	1,26369	,514	-3,616	,001
74	2,6897	1,37974	,511	-4,583	,000
75	2,9655	1,29941	,710	-8,022	,000
76	3,0169	1,27970	,140	-,533	,598
77	3,5085	1,00641	,025	-1,199	,844
78	2,2373	,53624	,213	1,416	,167
79	3,1186	1,06811	,072	-1,021	,315
80	3,4915	,75139	,251	-1,253	,220

Bunun yanında uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, belirtke tablosu yapılmış ve programın değerlendirilmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliğinin bozulmaması için güvenilirliği düşük olan 14., 31., 44., 52., 76., 77., 78., 79. ve 80. maddelerin anketten çıkarılması araştırmacı tarafından uygun bulunmamıştır. Ayrıca bu maddeler paralel soruların bulunduğu

müfettiş anketi, uzman değerlendirme formu ve sınıf gözlem formundaki maddelerle karşılaştırıldığında sonuçların aynı olmadığı gözlenmiş böylelikle bu maddelerin anketten çıkarmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	Öğeleri Değerlendiren Madde Sayısı
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Madde
Kazanımlar	17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. Madde
İçerik	27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39. ve 40. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	41., 42., 43. ve 44.45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55., 56., 57., 58., 59., 60., 61. ve 62. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınama Durumları)	63., 64., 65., 66., 67., 68., 69., 70., 71., 72., 73., 74., 75., 76., 77., 78., 79. ve 80. Madde

Çizelge 8. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirerek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					

Müfettişler için ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş (Ek-3) ve iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Müfettişler burada birinci bölümde kişisel bilgilerini vermişlerdir. İkinci bölümde ise, İlköğretim 6. ve 7. sınıfta Düşünme Eğitimi Ders Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme

süreci ve sınav durumlarını değerlendirme için 80 sorudan oluşan beşli likert tipinde (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) anket kullanılmıştır. Bu sorular 72 müfettişe uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri Cr. α : .96 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Değerlendirme Anketi (Müfettiş) Güvenirlik Tablosu

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	p
1	3,2917	1,04055	,697	-4,543	,000
2	3,2714	1,04708	,747	-6,740	,000
3	3,5211	,94733	,749	-5,457	,000
4	3,3889	,89687	,701	-4,958	,000
5	3,3380	1,00623	,744	-6,030	,000
6	3,3803	1,01213	,485	-4,317	,000
7	3,3889	1,02854	,734	-5,287	,000
8	3,4583	1,07386	,710	-5,350	,000
9	3,4783	1,05628	,766	-6,078	,000
10	3,4648	,94691	,644	-3,952	,000
11	3,4225	,97377	,733	-5,635	,000
12	2,8611	1,07867	,521	2,538	,015
13	3,4225	1,01623	,796	-7,843	,000
14	3,0556	1,11189	,088	-,407	,686
15	3,3043	,99724	,716	-5,025	,000
16	3,3857	1,06537	,785	-5,905	,000
17	3,7083	,79501	,769	-4,423	,000
18	3,5352	,94691	,666	-4,333	,000
19	3,6197	,86181	,841	-5,352	,000
20	3,5278	,87165	,767	-5,018	,000
21	3,3194	1,09835	,757	-7,135	,000
22	3,4306	1,05918	,029	-,811	,423
23	3,4444	,93280	,756	-5,979	,000
24	3,5915	,84882	,784	-4,771	,000
25	3,3333	1,08770	,750	-6,292	,000
26	3,4583	1,02005	,788	-5,620	,000
27	3,2222	1,05112	,612	-3,998	,000
28	3,2778	,99608	,634	-4,515	,000
29	3,4507	,96105	,713	-4,559	,000
30	3,1449	1,19005	-,198	,762	,451
31	3,1972	,97316	-,184	,641	,525
32	3,0282	1,22154	,418	-4,189	,000
33	3,4930	,93256	,844	-5,715	,000
34	3,6250	,81253	,755	-4,632	,000
35	3,4225	,98813	,853	-7,481	,000
36	3,3889	,94281	,752	-5,445	,000
37	3,2222	1,06443	,774	-6,942	,000
38	3,2113	1,06037	,785	-7,975	,000
39	3,4861	1,06140	,774	-6,878	,000
40	3,5775	,89854	,694	-4,904	,000
41	3,5000	,93447	,804	-5,746	,000
42	3,6389	,75630	,698	-4,273	,000
43	3,3750	,98492	,682	-5,931	,000
44	3,1250	1,11251	,142	,144	,000
45	3,2535	1,05775	,657	-4,364	,000
46	3,2083	1,04730	,459	-2,560	,015
47	3,3333	,96415	,570	-3,678	,001
48	3,4444	,94778	,461	-4,807	,000
49	3,1268	1,01994	,558	-3,412	,002
50	3,3472	,89064	,560	-3,656	,001
51	3,4028	,95916	,776	-6,836	,000
52	3,4028	1,08329	,401	-3,179	,003
53	3,5000	1,18678	,356	-3,131	,003
54	3,4571	,98846	,733	-4,627	,000
55	3,3056	1,05669	,784	-5,905	,000
56	3,3380	1,06074	,752	-7,431	,000
57	3,1111	1,02854	,632	-5,130	,000
58	2,9857	1,15664	,160	,994	,327
59	3,2083	1,18604	,092	1,208	,235
60	3,2535	1,07098	,779	-8,497	,000
61	3,3099	1,05606	,784	-6,547	,000
62	3,2639	1,10049	,816	-7,491	,000
63	3,2361	1,11952	,698	-5,638	,000
64	3,2059	1,02859	,684	-5,822	,000
65	3,2361	1,14441	,585	-5,264	,000
66	3,2222	1,03763	,766	-7,248	,000
67	3,1944	1,12135	,732	-5,769	,000
68	3,0986	1,10256	,670	-7,917	,000
69	3,2361	1,10687	,675	-7,000	,000
70	3,1127	1,19328	,642	-6,951	,000
71	3,0000	1,30005	,504	-5,379	,000
72	2,8889	1,12031	,391	2,363	,023
73	3,0417	1,16809	,550	-5,479	,000
74	2,9859	1,22754	,586	-7,256	,000
75	3,2754	1,14921	,666	-5,644	,000
76	3,0000	1,16280	,342	-4,096	,000
77	3,2676	1,02033	,359	-2,632	,012
78	2,9014	1,03672	,366	2,274	,029
79	3,3478	1,16070	,120	,451	,655
80	3,5397	,81923	,523	-3,247	,002

Bunun yanında uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, belirtke tablosu yapılmış ve programın değerlendirilmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliğinin bozulmaması için güvenilirliği düşük olan

14., 22., 30., 31., 58., 59. ve 79. maddelerin anketten çıkarılması araştırmacı tarafından uygun bulunmamıştır. Ayrıca bu maddeler paralel soruların bulunduğu öğretmen anketi, uzman değerlendirme formu ve sınıf gözlem formundaki maddelerle karşılaştırıldığında sonuçların aynı olmadığı gözlenmiş böylelikle bu maddelerin anketten çıkarılmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Tablo 6. Müfettişlerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	Öğeleri Değerlendiren Madde Sayısı
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Madde
Kazanımlar	17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. Madde
İçerik	27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39. ve 40. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	41., 42., 43. ve 44.45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55., 56., 57., 58., 59., 60., 61. ve 62. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınama Durumları)	63., 64., 65., 66., 67., 68., 69., 70., 71., 72., 73., 74., 75., 76., 77., 78., 79. ve 80. Madde

Çizelge 9. İlköğretim Müfettişlerine Uygulanan Anket Formundan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					

3.3.2. Görüşme Formu

Çalışmada öğrencilerin ankette verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak için görüşme tekniği

kullanılmıştır. Görüşmenin esneklik sağlaması, katılımcıya hazırlanma imkânı vermesi ve yüz yüze yapıldığı için daha doğru sonuçlar vermesi seçilme nedenini oluşturmuştur. Öğrenci görüşmesinde İlköğretim 6. ve 7. sınıfta Düşünme Eğitimi Ders Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarının değerlendirilmesi için 76 sorudan oluşan üçlü likert tipinde (Evet, Fikrim Yok, Hayır) form kullanılmıştır (Ek-6). Sorular öğrenci anketine paralel olarak oluşturulmuş ve sınıflarda toplu görüşmelerle 237 öğrenciye uygulanarak güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri Cr. α : .95 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programı Öğrenci Görüşme Formu Güvenirlik Tablosu

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	p
1	2,6245	,68141	,557	-7,797	,000
2	2,4936	,72556	,540	-7,749	,000
3	2,6525	,61585	,431	-4,543	,000
4	2,3632	,77603	,480	-5,592	,000
5	2,4678	,77023	,532	-7,322	,000
6	2,1660	,93548	,062	-,959	,339
7	2,6309	,68352	,634	-7,889	,000
8	2,6610	,62735	,494	-6,352	,000
9	2,7000	,64539	,559	-5,939	,000
10	2,4678	,72489	,478	-5,490	,000
11	2,4553	,76546	,505	-7,374	,000
12	2,6137	,69269	,546	-6,889	,000
13	2,5974	,70578	,548	-6,398	,000
14	2,2128	,91448	,264	-4,058	,000
15	2,4809	,75539	,485	-6,517	,000
16	2,6325	,68394	,590	-7,488	,000
17	2,6667	,65311	,516	-5,062	,000
18	2,6059	,68998	,587	-6,787	,000
19	2,5193	,71356	,469	-5,752	,000
20	2,5738	,71887	,582	-7,009	,000
21	2,5128	,74918	,553	-7,980	,000
22	1,7234	,87581	,104	-1,473	,143
23	2,3745	,75084	,500	-7,360	,000
24	2,5862	,68974	,565	-7,747	,000
25	2,4402	,76375	,559	-9,507	,000
26	2,5485	,76105	,593	-9,554	,000
27	2,4703	,77785	,615	-9,701	,000
28	2,1695	,80048	,503	-8,629	,000
29	2,6340	,65266	,548	-6,992	,000
30	2,3750	,81401	,497	-7,454	,000
31	2,3149	,80963	,381	-7,272	,000
32	1,7725	,88525	,192	-3,259	,000
33	2,5948	,68863	,518	-5,097	,000
34	2,5214	,70828	,605	-7,905	,000
35	2,5365	,72469	,529	-6,612	,000
36	2,4128	,76735	,581	-8,732	,000
37	2,5000	,77842	,593	-8,833	,000
38	2,2918	,82891	,539	-9,495	,000
39	2,4914	,74783	,613	-8,902	,000
40	2,6085	,71894	,490	-5,601	,000
41	2,5702	,70588	,596	-7,859	,000
42	2,6009	,69465	,553	-7,316	,000
43	2,5043	,72631	,525	-7,949	,000
44	1,7191	,88649	,281	-4,884	,000
45	2,3691	,83427	,567	-9,012	,000
46	1,9957	,89489	,387	-5,889	,000
47	2,3363	,82452	,360	-5,492	,000
48	2,2103	,86528	,274	-3,805	,000
49	2,3578	,80070	,578	-8,847	,000
50	2,4871	,71888	,385	-3,915	,000
51	2,4871	,77010	,454	-5,521	,000
52	2,1545	,85973	,206	-3,799	,000
53	2,0216	,89937	,270	-4,631	,000
54	2,2103	,87985	,542	-9,587	,000
55	2,1974	,86092	,519	-8,936	,000
56	2,5579	,70551	,386	-4,995	,000
57	2,3843	,80302	,454	-6,964	,000
58	2,4698	,82284	,198	-2,881	,005
59	1,9614	,92207	,071	-1,716	,089
60	2,2876	,79120	,504	-7,868	,000
61	2,2684	,84211	,568	10,615	,000
62	2,3522	,79850	,596	11,454	,000
63	2,2198	,83815	,561	-9,332	,000
64	2,2178	,81389	,464	-8,031	,000
65	2,1822	,84755	,268	-3,690	,000
66	2,1870	,81553	,433	-6,760	,000
67	2,2217	,80172	,473	-8,827	,000
68	1,9865	,88048	,388	-7,434	,000
69	2,1212	,84524	,360	-7,860	,000
70	2,0480	,88889	,432	-9,019	,000
71	1,8783	,89393	,446	-8,747	,000
72	2,1790	,86764	,458	-7,611	,000
73	1,8722	,87647	,496	10,645	,000
74	2,0302	,86551	,443	-9,136	,000
75	2,2140	,85993	,463	-8,281	,000
76	1,8053	,88162	,016	-,513	,609

Bunun yanında uzman görüşleri alınarak düzeltmeler yapılmış, belirtke tablosu yapılarak, programın değerlendirilmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Anketin kapsam geçerliliğinin bozulmaması için güvenilirliği düşük olan 6., 22., 59. ve 76. maddelerin anketten çıkarılması araştırmacı tarafından uygun bulunmamıştır. Ayrıca bu maddeler paralel soruların bulunduğu öğrenci anketindeki maddelerle karşılaştırıldığında sonuçların aynı olmadığı gözlenmiş böylelikle bu maddelerin anketten çıkarılmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Tablo 8. Öğrencilerin İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Öğelerini Görüşmede Değerlendirmesi İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	Öğeleri Değerlendiren Madde Sayısı
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Madde
Kazanımlar	17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. Madde
İçerik	27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40., 41., 42., 43. ve 44. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55., 56., 57., 58. ve 59. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınama Durumları)	60., 61., 62., 63., 64., 65., 66., 67., 68., 69., 70., 71., 72., 73., 74., 75. ve 76. Madde

Çizelge 10. Öğrencilere Uygulanan Görüşme Formundan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
1	Düşünme Eğitimi dersi sayesinde daha iyi düşünebiliyor musunuz?			
2	Bu dersle düşünmeyi severek öğrenmeniz mümkün mü?			
3	Derste, düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, vb) hep birlikte kullanabiliyor musunuz?			

3.3.3 Gözlem Formu

Çalışmada uygulamaların gerçekleştiği sınıflarda programın öğelerinin işlerliğini ayrıntılı ve kapsamlı olarak ortaya koyma amacıyla yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır (Ekiz, 2003). Doğal yaşamlarının içinde durum, olay, olgu, çeşitli oluşum ve canlı varlıkları, araştırmanın amaçlarına yönelik gözleme, izleme ve kaydetme işi sebebiyle gözlem yönteminden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin Düşünme Eğitimi dersinde gözlenmesi ve düşünme eğitimi programının program gözlemi sürecinde yararlanılan gözlem formları araştırmacılar tarafından programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarına ilişkin hazırlanmıştır. Sınıf gözlem formu 39 maddeden oluşan beşli likert tipinde (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) hazırlanmıştır (Ek-4). Bu gözlem 40 sınıfta uygulanarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri $Cr. \alpha: .71$ olarak hesaplanmıştır. Program gözlem formu 40 maddeden oluşan beşli likert tipinde (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) hazırlanmıştır (Ek-5). Bu program gözlem formları uzman değerlendirmesi olarak 17 eğitimci ve müfettiş uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucu güvenilirlik değeri $Cr. \alpha: .93$ olarak hesaplanmıştır.

Bunun yanında uzman görüşleri alınmış, belirtke tablosu yapılmış ve programın değerlendirilmesinde kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Tablo 9. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Sınıf Gözlemi İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	<i>Öğeleri Değerlendiren Madde Sayısı</i>
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Madde
Kazanımlar	9. ve 10., Madde
İçerik	11., 12., 13., 14., 15., 16., ve 17. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28. ve 29. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınav Durumları)	30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38. ve 39. Madde

Tablo 10. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Program Gözlemi (Uzman Değerlendirme Formu) İçin Kullanılan Madde Sayıları

<i>Programın Öğeleri</i>	Öğeleri Değerlendiren Madde Sayısı
Genel Özellikleri	1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Madde
Kazanımlar	9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. Madde
İçerik	17., 18., 19., 20., 21., 22. ve 23. Madde
Öğrenme-Öğretme Süreci	24., 25., 26., 27., 28. ve 29. Madde
Ölçme Değerlendirme (Sınama Durumları)	30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39. ve 40. Madde

Yapılan gözlem fiziki yakınlık ve ilişkilere göre “katılımlı gözlem”, olgu ve zaman örneklemesine göre “sürekli gözlem”dir (Yıldırım ve Şimşek 1999; Ekiz 2003; Karasar 2005; Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004; Ural ve Kılıç 2005; Balcı, 2006; Erözkan, 2007). 40 sınıfta ikişer saatlik sınıf gözlemi yapılmıştır. Böylece anketlerde elde edilen bulgular, gözlemler ile kontrol edilmiştir. Araştırmacının gözlem sırasında yararlandığı önermelerden bazı örnekler;

Çizelge 11. Sınıf Gözlemlerinde Uygulanan Formdan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir.					
2	Program öğrencilere, düşünme alışkanlığını kazandırmaktadır.					
3	Program öğrencilere öğrendiklerini yaşamda kullanma fırsatı vermektedir.					

Çizelge 12. Program Gözlemlerinde (Uzman Değerlendirme Formu) Uygulanan Formdan Bazı Örnek Maddeler

I. Programın Genel Özellikleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1. Araştırma verilerinin toplanması için gerekli olan anket, görüşme ve gözlem formları araştırmacılar tarafından öğrencilere, öğretmenlere ve müfettişlere yönelik olarak hazırlanmıştır.
2. Bu anketler için uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
3. Anketler Hatay ilinde 312 öğrenci, 59 öğretmen ve 72 müfettişe, görüşme formu 237 öğrenciye, gözlem formu 40 sınıfa ve uzman değerlendirme formu ise 17 uzmana uygulanarak, sonuçlar üzerinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır.
4. Güvenirlik analizleri sonucu ölçme araçları tekrar incelenerek, ölçme araçlarına son hali verilmiştir.
5. Son hali verilmiş olan veri toplama araçlarından;
 - a. Öğrenci anketi, araştırmanın çalışma evreninden random olarak seçilen 6 adet 6. sınıf ile 6 adet 7. sınıfa,
 - b. Öğrenci görüşme formu, araştırmanın çalışma evreninden random olarak seçilen 4 adet 6. sınıf ile 4 adet 7. sınıfa,

- c. Öğretmen anketi, Hatay İlindeki bütün Düşünme Eğitimi Dersi öğretmenlerine,
 - d. Müfettiş anketi, Hatay İlindeki bütün ilköğretim müfettişlerine,
 - e. Sınıf gözlem formları ise araştırmanın çalışma evreninde bulunan 40 adet 6. ve 7. sınıfa,
 - f. Uzman değerlendirme formları ise 17 adet eğitimci ve müfettişe uygulanmıştır. Böylece gerekli veriler toplanmıştır.
6. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci ve öğretmenlerin anketlere verdiği cevaplar ayrı ayrı bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.
7. Çözümlenen veriler için uygun tablolar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öncelikle veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra tüm veriler bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 12 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde dilimleri, tek faktörlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede $p \leq 0.05$ güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2001; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Öztürk, 2006)

Verilerin parametrik test koşullarını taşıyıp taşımadığına bakılmıştır. Verilerimizin nicel olması, çarpıklık ve basıklık ölçülerinin +3 ile -3 aralığında olması, Homogeneity-of-variance testi sonucunda varyansların homojen olması, örneklemimizin random olarak seçilmesi, örneklem büyüklüğümüzün yeterli olması ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılan analizlerde normal dağılım göstermesi (Çizelge 13), verilerimizin parametrik test koşullarını sağladığını göstermektedir (Ural ve Kılıç, 2005; Kalaycı, 2006).

Çizelge 13. Kolmogorov-Smirnov (K-S) Normallik Testi Sonuçları

	n	X	ss	Z	p
Öğrenci Anketi	312	263,53	43,37	1,248	,089
Öğrenci Görüşme Formu	237	175,50	26,53	1,154	,096
Öğretmen Anketi	59	259,23	46,93	1,278	,079
Müfettiş Anketi	72	264,83	44,96	1,300	,068
Gözlem Formu	40	109,38	6,43	1,254	,086
Uzman Değerlendirme Formu	17	142,73	16,77	,886	,413

Çizelge 13'e göre öğrenci anketi ($p=,089$), görüşme formu ($p=,096$), öğretmen anketi ($p=,079$), müfettiş anketi ($p=,068$), gözlem formu ($p=,086$) ve uzman değerlendirme formu ($p=,413$) kendi içerisinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar bize anketlerimizin, görüşme ve gözlem formlarımızın normal dağılım gösterdiğini göstermektedir.

Verilerin analizinde, frekans ve yüzdelerden çalışmaya katılan örneklem grubunun kişisel bilgilerini analiz etmek amacıyla yararlanılmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapma ankete katılanların görüşlerini analiz etmek için kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi ölçümleri, birbirinden bağımsız olan üç ve daha fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bu analiz yapılırken grupların anketlerden alacağı toplam puanların eşit olmadığı durumlarda toplam puanları eşitlemek için, likert dereceleri değiştirilerek toplam puanlar eşitlenmiştir. Bağımsız gruplar t testinden ölçümleri birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarını karşılaştırmak ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2001; Ural ve Kılıç, 2005).

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, ilköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6., 7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumlarının, öğrenci, öğretmen, müfettiş görüşleri ve gözlemcinin sınıf, uzmanların ise program gözlemleri ile değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular alt problemlere göre ayrı ayrı incelenmiş ve aşağıda verilmiştir.

4.1.Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları

Düşünme Eğitimi Programını alan 312 öğrencinin ankete vermiş olduğu cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (1. alt problem)

Tablo 11. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Öğrenci Anket Bulguları

I. Bölüm	X	SS
1	3,8135	1,15263
2	3,7213	1,14722
3	3,9385	1,06664
4	3,5000	1,16279
5	3,6492	1,16688
6	3,3214	1,59095
7	3,9013	1,12989
8	4,0000	1,09662
9	4,0629	1,10800
10	3,7124	1,19039
11	3,7003	1,21675
12	3,8689	1,16866
13	3,8218	1,14871
14	2,6656	1,45518
15	3,6450	1,14580
16	3,9412	1,17167
I. Bölüm Geneli	3,70	1,19
II. Bölüm	X	SS
17	4,0514	1,05960
18	3,8770	1,14444
19	3,8143	1,19001
20	3,8839	1,21859
21	3,7695	1,23538
22	3,4693	1,46223
23	3,5487	1,17895
24	3,8721	1,10830
25	3,5714	1,22596
26	3,8650	1,28349
II. Bölüm Geneli	3,77	1,21
III. Bölüm	X	SS
27	3,6710	1,26598
28	3,2968	1,19847
29	3,9320	1,15038
30	3,5281	1,34369
31	2,6006	1,30036
32	3,3889	1,43981
33	3,9079	1,17506
34	3,8506	1,15535
35	3,7778	1,23571
36	3,5909	1,26600
37	3,7097	1,25505
38	3,3758	1,32474
39	3,7049	1,25450
40	3,9416	1,21214
41	3,8247	1,21424
42	3,9443	1,20829
43	3,6710	1,22641
44	3,4466	1,49637
III. Bölüm Geneli	3,62	1,26
IV. Bölüm	X	SS
45	3,5505	1,33222
46	3,0163	1,40156
47	3,4333	1,37229
48	2,6209	1,37739
49	3,4852	1,30320
50	3,7508	1,16357
51	3,7451	1,22424
52	2,6384	1,41747
53	2,9346	1,46414
54	3,2418	1,42340
55	3,3016	1,40308
56	3,8399	1,19101
57	3,5116	1,31735
58	2,1250	1,42469
59	3,0359	1,52851
IV. Bölüm Geneli	3,22	1,36
V. Bölüm	X	SS
60	3,4216	1,33301
61	3,2904	1,31824
62	3,5215	1,31966
63	3,3125	1,36246
64	3,2585	1,27094
65	2,7785	1,33393
66	3,2980	1,35521
67	3,3135	1,34573
68	2,9392	1,46437
69	2,8845	1,35968
70	2,9868	1,50876
71	2,6997	1,46302
72	3,2848	1,42724
73	2,7450	1,44638
74	2,9109	1,39889
75	3,2425	1,44268
76	3,2642	1,59796
V. Bölüm Geneli	3,13	1,40
Öğrenci Anketi Geneli n:312	3,46	1,29

Tablo 11 incelendiğinde düşünme eğitimi programını alan öğrencilerin bu programın genel özellikleri ($X=3,70$, $ss=1,19$), kazanımları ($X=3,77$, $ss=1,21$) ve içeriği ($X=3,62$, $ss=1,26$) ile ilgili olarak verilen maddelere katıldıkları görülmektedir. Bunun yanında programın öğrenme öğretme süreci ($X=3,22$, $ss=1,36$) ve değerlendirme boyutu ($X=3,13$, $ss=1,40$) ile ilgili maddelerde ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Bunun nedeni ile ilgili öğrencilerle görüşüldüğünde ise

derslerde genellikle sohbet ettikleri, ders sırasında ve sonrasında değerlendirme yapmadıkları anlaşılmıştır. Gözlemcide yapmış olduğu ders gözlemlerinde (Tablo 15.) bunu gözlemlemiştir. Bu nedenle programın öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme kısmının öğrenci görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci anketinin genel ortalamasına baktığımızda ise öğrencilerin anketin genelinde ($X: 3,46$, $ss=1,29$) kararsız oldukları görülmektedir.

Programın genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme formu (Tablo – 12) sonuçları da anket sonuçlarına benzer ($X=2,34$, $ss=,24$) çıkmıştır. Öğrencilerin maddelerde kararsız olmaları, bu dersin seçilmesinden memnun olmadıklarını ya da seçilmesinden bir şey elde edemediklerini, kendilerinde bir değişime neden olmadığını gösterebilir. Bununla ilgili öğrencilerle görüşüldüğünde ise, bu dersin seçmeli bir ders olduğunu, bu nedenle çok önem verilmediğini, çoğu zaman hiçbir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma içinde yapılan anketler (Ek-1-2-3), görüşmeler (Ek-6) ve gözlemlerle (Ek-4-5) de bu durum tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrenci görüşleri doğrultusunda programın yeniden gözden geçirilmesinin ve okullarda uygulanmasının takip edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Wood (1998) düşünmeye teşvik edilen öğrencilerin ders için istekli olduğunu, Pithers (2000) öğrencilere düşünme becerileri için yollar öğretildiğinde düşünme becerilerinin arttığını bulmuştur. Duchsher (1999) hemşirelere düşünme becerilerinin öğretilmesi ile problem çözme ve karar verme yeteneklerinin arttığını, Simpson ve Courtney (2002), hemşirelik eğitiminde düşünme becerilerinin öğretilmesine ihtiyaç duyulduğunu, Kaasboll (1998) öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalarla, derse devam etme, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve akademik başarının arttığını, Hager, Sleet, Logon ve Hooper, (2003) problem çözdürülerek düşünme becerilerinin arttırılacağını ortaya çıkarmıştır. Hanley (1995) öğrencilere düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme konularında eğitim verildiğinde kendilerini düşünme ve problem çözme konularında daha yeterli bulduklarını, düşünme dersi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek akademik başarı

gösterdiklerini (Chance, 1986; Nickerson, Perkins ve Smith,1985; Sternberg ve Kastor, 1986), Hudgins ve Edelman (1988) düşünme becerileri öğretildiğinde daha iyi kullanıldığını ortaya çıkarmıştır Ayaz (2005) öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğinde özellikle beyaz şapkanın takılması konusunda ısrarlı davrandıklarını, Bu durumun ezber eğitimden kaynaklandığını, düşünme becerilerini kazandırmaya anasınıfı seviyesinde başlanabileceğini, bu çağda kazandırılmaya başlanan beceriler bireyde düşünmeyi ve düşünerek hareket etmeyi hayat felsefesi haline dönüştürebileceğini belirtmiştir. Cenkseven ve Akar Vural (2006) farklı düşünme gereksinim düzeylerine sahip ergenlerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark belirlemiş, ergenlerin düşünme gereksinimi düzeyleri azaldıkça, problem çözme becerilerinin de azaldığını, Bozdoğan (2007) düşünerek yapılabilecek çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin mantıksal düşüncelerini olumlu şekilde değiştirdiğini, Alkaya (2006) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Rich ve Weisberg (2004) televizyon programlarının bireylerin yaratıcılıklarına etki ettiğini ancak bunun için programların samimiyetlerinin önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kaloç (2005) öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bütün bu bulgular incelendiğinde iyi hazırlanmış bir düşünme eğitimi ile öğrencilere düşünmenin öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Görüşme Formu Bulguları

Düşünme Eğitimi Programını alan 237 öğrencinin görüşme formuna vermiş olduğu cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (1. alt problem)

Tablo 12. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu Bulguları

I. Bölüm	X	SS
1	2,6245	,68141
2	2,4936	,72556
3	2,6525	,61585
4	2,3632	,77603
5	2,4678	,77023
6	2,1660	,93548
7	2,6309	,68352
8	2,6610	,62735
9	2,7000	,64539
10	2,4678	,72489
11	2,4553	,76546
12	2,6137	,69269
13	2,5974	,70578
14	2,2128	,91448
15	2,4809	,75539
16	2,6325	,68394
I. Bölüm Geneli	2,51	,731
II. Bölüm	X	SS
17	2,6667	,65311
18	2,6059	,68998
19	2,5193	,71356
20	2,5738	,71887
21	2,5128	,74918
22	1,7234	,87581
23	2,3745	,75084
24	2,5862	,68974
25	2,4402	,76375
26	2,5485	,76105
II. Bölüm Geneli	2,46	,736
III. Bölüm	X	SS
27	2,4703	,77785
28	2,1695	,80048
29	2,6340	,65266
30	2,3750	,81401
31	2,3149	,80963
32	1,7725	,88525
33	2,5948	,68863
34	2,5214	,70828
35	2,5365	,72469
36	2,4128	,76735
37	2,5000	,77842
38	2,2918	,82891
39	2,4914	,74783
40	2,6085	,71894
41	2,5702	,70588
42	2,6009	,69465
43	2,5043	,72631
44	1,7191	,88649
III. Bölüm Geneli	2,39	,762
IV. Bölüm	X	SS
45	2,3691	,83427
46	1,9957	,89489
47	2,3363	,82452
48	2,2103	,86528
49	2,3578	,80070
50	2,4871	,71888
51	2,4871	,77010
52	2,1545	,85973
53	2,0216	,89937
54	2,2103	,87985
55	2,1974	,86092
56	2,5579	,70551
57	2,3843	,80302
58	2,4698	,82284
59	1,9614	,92207
IV. Bölüm Geneli	2,28	,830
V. Bölüm	X	SS
60	2,2876	,79120
61	2,2684	,84211
62	2,3522	,79850
63	2,2198	,83815
64	2,2178	,81389
65	2,1822	,84755
66	2,1870	,81553
67	2,2217	,80172
68	1,9865	,88048
69	2,1212	,84524
70	2,0480	,88889
71	1,8783	,89393
72	2,1790	,86764
73	1,8722	,87647
74	2,0302	,86551
75	2,2140	,85993
76	1,8053	,88162
V. Bölüm Geneli	2,12	,848
Öğrenci Görüşme Formu Geneli n: 237	2,34	,785

Tablo 12 incelendiğinde düşünme eğitimi programını alan öğrencilerin bu programın genel özellikleri (X=2,51, ss=,731), kazanımları (X=2,46, ss=,736) ve içeriği (X=2,39, ss=,762) ile ilgili maddelere evet yanıtını verdikleri görülmektedir.

Bunun yanında programın öğrenme öğretme süreci ($X=2,28$, $ss=,830$) ve değerlendirme boyutu ($X=2,12$, $ss=,848$) ile ilgili maddelere ise fikrim yok yanıtını vermişlerdir. Ayrıca öğrenci görüşme formu genel ortalamasına ($X: 2,34$, $ss=,785$) bakıldığında öğrencilerin görüşme formunun genelinde fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin anket verileri (Tablo 11) ile karşılaştırıldığında öğrencilerin hem anketlere hem de görüşme formuna verdiği cevapların paralel olduğu görülmektedir. Bu nedenle programın öğrenci görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

4.3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları

Düşünme Eğitimi Programını veren 59 öğretmenin anket formuna vermiş olduğu cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (2. alt problem)

Tablo 13. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Öğretmen Anket Bulguları

I. Bölüm	X	SS	IV. Bölüm	X	SS
1	3,1695	1,24779	41	3,2881	1,09939
2	3,2881	1,20417	42	3,5085	,91676
3	3,4915	,95363	43	3,2542	1,09219
4	3,2586	,92028	44	3,3729	1,11260
5	3,3898	,98290	45	3,1525	1,20077
6	3,5439	,94814	46	2,8983	1,07791
7	3,3729	1,08116	47	3,0847	1,23579
8	3,4746	1,02311	48	3,5085	,91676
9	3,3929	1,06153	49	3,0345	1,11364
10	3,4746	,97124	50	3,3729	,88859
11	3,2632	1,05905	51	3,4746	,85814
12	3,0169	1,15208	52	3,4915	,89775
13	3,3051	1,08682	53	3,5085	1,00641
14	3,0169	1,15208	54	3,2931	1,09872
15	3,2542	1,06014	55	3,2069	1,12585
16	3,2807	1,15601	56	3,4828	1,00415
I. Bölüm Geneli	3,31	1,05	57	3,2373	1,08816
II. Bölüm	X	SS	58	2,7759	1,08347
17	3,6271	,64054	59	3,2034	1,15639
18	3,4310	1,03578	60	3,1207	1,26051
19	3,4576	1,05572	61	3,1034	1,19899
20	3,5254	,95332	62	3,1695	1,16193
21	3,2542	1,21191	IV. Bölüm Geneli	3,25	1,06
22	3,2542	1,12331	V. Bölüm	X	SS
23	3,3898	1,00029	63	3,1356	1,16645
24	3,5172	,96920	64	2,9310	1,11204
25	3,2034	1,22868	65	3,3898	,94717
26	3,3729	1,11260	66	3,0169	1,12175
II. Bölüm Geneli	3,40	1,03	67	3,0678	1,21576
III. Bölüm	X	SS	68	3,1379	1,16631
27	3,1864	1,05821	69	3,1525	1,18632
28	3,3559	,86628	70	3,0339	1,25898
29	3,4237	1,02054	71	2,7288	1,34972
30	3,2241	1,14535	72	2,9831	1,25247
31	3,1186	,96641	73	2,7586	1,26369
32	2,9492	1,23768	74	2,6897	1,37974
33	3,4483	1,00297	75	2,9655	1,29941
34	3,4576	,95271	76	3,0169	1,27970
35	3,3390	1,09245	77	3,5085	1,00641
36	3,3220	1,05766	78	2,2373	,53624
37	3,5172	,93295	79	3,1186	1,06811
38	3,1034	1,18452	80	3,4915	,75139
39	3,3559	1,07900	V. Bölüm Geneli	3,02	1,31
40	3,4915	,93538	Öğretmen Anketi		
III. Bölüm Geneli	3,31	1,04	Geneli	3,24	1,074
			n: 59		

Tablo 13 incelendiğinde düşünme eğitimi programını veren öğretmenlerin programın genel özellikleri ($X=3,31$, $ss=1,05$), kazanımları ($X=3,40$, $ss=1,03$), içeriği ($X=3,31$, $ss=1,04$), öğrenme öğretme süreci ($X=3,25$, $ss=1,06$) ve değerlendirme boyutu ($X=3,02$, $ss=1,31$) ile ilgili maddelerde kararsız oldukları görülmektedir. öğretmen anketine genel olarak baktığımızda ($X: 3,24$, $ss=1,074$), öğretmenlerin anketin geneli ile ilgili kararsız oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar öğrenci anket (Tablo 11), öğrenci görüşme (Tablo 12), müfettiş anket (Tablo 14) ve gözlem (Tablo 15) verileri ile paralel olup, öğretmenlerin, öğrencilerin, müfettişlerin ve gözlemcinin programla ilgili kararsız oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, seçmeli bir ders olduğu ve akademik başarı istemediği için düşünme eğitimi dersinde öğrencilerle sadece sohbet ettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin programlı ilgili kararsız olmaları bu programı gereği gibi uygulayamadıklarını, programın felsefesini tam olarak anlayamadıklarını, programdan memnun olmadıklarını, programı içselleştirmediklerini ya da seçmeli ders olduğu için önem vermediklerini gösterebilir. Ayrıca programın öğretmene yeterince rehberlik etmemesi, kapsamının iyi açıklanmamış olması, öğretmenlerin bu konularda eğitilmemiş olmaları ve etkinliklerin az sayıda olması da öğretmenlerin kararsız kalmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, müfettiş ve gözlemci görüşleri doğrultusunda programın yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri literatür tarandığında elde edilen verilerle desteklenmektedir.

Programın yapısı incelendiğinde düşünmenin boyutlarından eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerine (MEB, 2007) yer verildiği görülmektedir. Ancak literatür tarandığında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin dışında bilişsel farkındalık, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, özel koşullar, karmaşık düşünme süreçleri, problem çözme, karar verme, bilgi, tutum ve alt becerilerinin (Marzano ve ark., 1988; www.logo.com/twp/thinking_skills, 2007; Doğanay, 2006, 184; Presseisen, 1985,

akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 193-200, Beyer 1988, akt. Özdemir 2006:14–15) olduğu görölmektedir. Özenli düşünme adı ile ise her hangi bir beceriye rastlanmamıştır. Ayrıca Özdemir (2006) öğretmenlerin derslerinde öğrencilere düşünmeyi kısmen kazandırdığını, bunun sebebinin ise düşünme için yeterli imkân ve ortam sağlanamaması olduğunu, Güzel (2005) eleştirel düşünme ile verilen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini arttırdığını bulmuştur. Doney ve Lephardt (1993) düşünme becerilerine sahip öğrencilerin derslerde ve sınavlarda olaylara karşı daha sabit ve ezberci yollar bulma yerine daha farklı çözüm yolları bulduklarını, Yapıcı (2000) öğretmenlerin problem çözerek düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili beceri ve işlemleri okul ortamında kullandıklarını, Güngör (2006) yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulandığı öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin arttığını ve oldukça yaratıcı olduklarını bulmuştur. Gelen (1999) öğretmenlerin ankette belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli bulduklarını, buna karşın kendi tarafından yapılan gözlemde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Törnüklü ve Yeşildere (2005) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif yönde fakat yeterince yüksek olmadığını, Erdoğan (2006) öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğunu ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Tekin, Gürgeç ve Bilen (2005) müzik öğretmenlerinin derslerinde yaratıcılığı geliştirdiğini, İnan ve Özgeçen (2008) öğretmen adaylarının matematik dersinde düşünme becerilerinin kazandırılmasında yüksek düzeyde kendilerini yeterli bulduklarını bulmuştur. Bütün bu bulgulara bakıldığında düşünme eğitiminin verilmesi gerektiği, ancak programının bütün becerileri kapsayacak şekilde iyi hazırlanmış olması gerektiği düşünülmektedir.

4.4. Çalışmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinin Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Anket Bulguları

72 İlköğretim Müfettişinin Düşünme Eğitimi Öğretim Programı Anketine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (3. alt problem)

Tablo 14. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Müfettiş Anket Bulguları

I. Bölüm	X	SS	IV. Bölüm	X	SS
1	3,2917	1,04055	41	3,5000	,93447
2	3,2714	1,04708	42	3,6389	,75630
3	3,5211	,94733	43	3,3750	,98492
4	3,3889	,89687	44	3,1250	1,11251
5	3,3380	1,00623	45	3,2535	1,05775
6	3,3803	1,01213	46	3,2083	1,04730
7	3,3889	1,02854	47	3,3333	,96415
8	3,4583	1,07386	48	3,4444	,94778
9	3,4783	1,05628	49	3,1268	1,01994
10	3,4648	,94691	50	3,3472	,89064
11	3,4225	,97377	51	3,4028	,95916
12	2,8611	1,07867	52	3,4028	1,08329
13	3,4225	1,01623	53	3,5000	1,18678
14	3,0556	1,11189	54	3,4571	,98846
15	3,3043	,99724	55	3,3056	1,05669
16	3,3857	1,06537	56	3,3380	1,06074
I. Bölüm Geneli	3,34	1,01	57	3,1111	1,02854
II. Bölüm	X	SS	58	2,9857	1,15664
17	3,7083	,79501	59	3,2083	1,18604
18	3,5352	,94691	60	3,2535	1,07098
19	3,6197	,86181	61	3,3099	1,05606
20	3,5278	,87165	62	3,2639	1,10049
21	3,3194	1,09835	IV. Bölüm Geneli	3,31	1,029
22	3,4306	1,05918	V. Bölüm	X	SS
23	3,4444	,93280	63	3,2361	1,11952
24	3,5915	,84882	64	3,2059	1,02859
25	3,3333	1,08770	65	3,2361	1,14441
26	3,4583	1,02005	66	3,2222	1,03763
II. Bölüm Geneli	3,50	,952	67	3,1944	1,12135
III. Bölüm	X	SS	68	3,0986	1,10256
27	3,2222	1,05112	69	3,2361	1,10687
28	3,2778	,99608	70	3,1127	1,19328
29	3,4507	,96105	71	3,0000	1,30005
30	3,1449	1,19005	72	2,8889	1,12031
31	3,1972	,97316	73	3,0417	1,16809
32	3,0282	1,22154	74	2,9859	1,22754
33	3,4930	,93256	75	3,2754	1,14921
34	3,6250	,81253	76	3,0000	1,16280
35	3,4225	,98813	77	3,2676	1,02033
36	3,3889	,94281	78	2,9014	1,03672
37	3,2222	1,06443	79	3,3478	1,16070
38	3,2113	1,06037	80	3,5397	,81923
39	3,4861	1,06140	V. Bölüm Geneli	3,16	1,112
40	3,5775	,89854	Müfettiş Anketinin Geneli n: 72	3,31	1,033
III. Bölüm Geneli	3,34	1,01			

Tablo 14 incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin düşünme eğitimi programının genel özellikleri ($X=3,34$, $ss=1,01$), kazanımları ($X=3,50$, $ss=,952$), içeriği ($X=3,34$, $ss=1,01$), öğrenme öğretme süreci ($X=3,31$, $ss=1,029$) ve değerlendirme boyutu ($X=3,16$, $ss=1,112$) ile ilgili maddelerde kararsız kaldıkları görülmektedir.

Müfettişlerin anket verilerinin geneline bakıldığında ($X: 3,31$, $ss=1,033$), programla ilgili genel olarak kararsız oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar öğrenci verileri (Tablo 11–12), öğretmen verileri (Tablo 13) ve gözlem verileri (Tablo 15) ile paralel olup, programla ilgili müfettişlerin, öğretmenlerin, gözlemcinin ve öğrencilerin kararsız olduğu görülmektedir. Müfettişlerin programla ilgili kararsız olmaları programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, programın yapısını anlayamadıklarını ya da düşünme ve boyutlarının öğretimi için bu dersin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerinin olmadığını gösterebilir. Programın kapsam, içerik ve etkinliklerinin yeterli olmaması da müfettişleri kararsızlığa düşürmüş olabilir. Bu nedenle müfettiş, öğretmen, gözlemci ve öğrenci görüşleri doğrultusunda programın yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Müfettişlerin bu görüşleri literatür tarandığında elde edilen verilerle desteklenmektedir.

Programın yapısı incelendiğinde düşünmenin boyutlarından eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerine (MEB, 2007) yer verildiği görülmektedir. Ancak literatür tarandığında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin dışında bilişsel farkındalık, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, özel koşullar, karmaşık düşünme süreçleri, problem çözme, karar verme, bilgi, tutum ve alt becerilerinin (Marzano ve ark., 1988; www.logo.com/twp/thinking_skills, 2007; Doğanay, 2006, 184; Presseisen, 1985, akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 193-200, Beyler 1988, akt. Özdemir 2006:14–15) olduğu görülmektedir. Özenli düşünme adı ile ise her hangi bir beceriye rastlanmamıştır.

4.5. Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Gözlem Bulguları

Düşünme Eğitimi Öğretim Programının öğelerine ilişkin gözlemci tarafından yapılmış olan gözlem (n: 40) verilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (4. alt problem)

Tablo 15. Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Gözlem Bulguları

I. Bölüm	X	SS	IV. Bölüm	X	SS
1	3,4750	,71567	18	2,6500	,76962
2	2,6000	,70892	19	4,5250	,50574
3	3,1000	,81019	20	2,4500	1,28002
4	4,3750	,77418	21	3,7250	,45220
5	3,9500	,71432	22	2,9250	,85896
6	4,5250	,50574	23	4,6000	,49614
7	2,4500	,59700	24	4,4750	,50574
8	1,4750	,50574	25	1,4000	,49614
I. Bölüm Geneli	3,24	,67	26	1,5250	,50574
II. Bölüm	X	SS	27	4,6750	,47434
9	4,2500	,58835	28	1,6750	,47434
10	2,3500	1,07537	29	1,4250	,50064
II. Bölüm Geneli	3,3	,83	30	1,4250	,50064
III. Bölüm	X	SS	31	4,5250	,50574
11	4,5500	,50383	32	4,4750	,50574
12	3,5250	,50574	33	1,0000	,00
13	2,2750	,75064	IV. Bölüm Geneli	2,97	,552
14	4,5750	,50064	V. Bölüm	X	SS
15	1,3750	,49029	34	1,0000	,00
16	2,4500	,50383	35	1,0000	,00
17	4,6000	,49614	36	1,0000	,00
III. Bölüm Geneli	3,34	,54	37	1,0000	,00
			38	1,0000	,00
			39	1,0000	,00
			V. Bölüm Geneli	1	,00
			Gözlem Formu Geneli n: 40	2,80	,502

Tablo 15 incelendiğinde gözlemcinin yaptığı gözlemler sonucunda düşünme eğitimi dersinin genel özellikleri ($X=3,24$, $ss=,67$), kazanımları ($X=3,3$, $ss=,83$), içeriği ($X=3,34$, $ss=,54$) ve öğrenme öğretme süreci ($X=2,97$, $ss=,552$) ile ilgili maddelerde kararsız olduğu görülmektedir. Bunun yanında ise değerlendirme boyutu ($X=1$, $ss=,00$) ile ilgili maddelere ise hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak yapılan gözlemlerde değerlendirme adı ile hiçbir işlem yapılmadığının gözlenmesi verilebilir. Yani gözlemcinin programın değerlendirme boyutunu uygun bulmadığı söylenebilir.

Gözlem verilerinin geneline baktığımızda ($X=2,80$, $ss=,502$), gözlemcinin programla ilgili genel olarak kararsız olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğrenci verileri (Tablo 11–12), öğretmen verileri (Tablo 13) ve müfettiş verileri (Tablo 14) ile paralel olup, öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin programla ilgili kararsız oldukları görülmektedir. Gözlemcinin programla ilgili gözlemlerinde kararsız olması programın gereği gibi uygulanmadığını, programa çok önem verilmediğini, düşünme ve boyutlarının öğretimi için programın yeterli olmadığını ve okullarda uygulamasının takip edilmediğini gösterebilir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen, müfettiş ve gözlemci görüşleri doğrultusunda programın yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Bütün bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Lan (2002) düşünme becerilerinin okullarda düşünme dersleri verilerek kazandırılabilirliğini, Beyer (1991) eleştirel düşünme becerilerinin uzun süreli çalışmalarla kazanılacağını, Lipman (1988) düşünme becerilerinin özel bir ders şeklinde öğretilmesi gerektiğini, Faciona (1998) düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan insanların özgün bir şekilde eğitilemeyeceğini, Paul ve Elder (2001) bir çok eğitim kademesinde ve özellikle üniversitede derslerin ancak düşünülerek öğrenilebileceğini, Brookfield (1997), düşünmenin gelişmişlik ve hayattaki güçlü ilişkiler için gerekli olduğunu, Gerek (2006) yeni ilköğretim programı'nın öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğunu, Gömleksiz ve Kan (2007) öğrencilerin sosyal bilgiler dersini araştırma ve iletişim becerilerini kazandırmada etkili bulunduğunu, Fisher (2006) düşünmeyi öğrenmenin başarıyı arttıracığını, Baykara (2006) sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiğini ortaya çıkarmıştır.

4.6. Uzmanların Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Program Gözlem Bulguları

Uzmanların Düşünme Eğitimi Öğretim Programının öğelerine ilişkin program gözlem verilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir (5. alt problem)

Tablo 16. Uzmanların Düşünme Eğitimi Programının Öğelerine İlişkin Program Gözlem Bulguları

I. Bölüm	X	SS	IV. Bölüm	X	SS
1	3,5294	,79982	24	3,5294	,79982
2	3,6471	,70189	25	3,0588	,82694
3	3,9412	,42875	26	3,4118	,71229
4	3,7059	,58787	27	3,7647	,66421
5	3,6875	,76801	28	3,8824	,60025
6	3,5294	,79982	29	4,0588	,74755
7	3,4706	,94324	IV. Bölüm Geneli	3,62	,725
8	3,5294	,94324	V. Bölüm	X	SS
I. Bölüm Geneli	3,63	,75	30	3,3529	1,11474
II. Bölüm	X	SS	31	3,6250	,99216
9	3,9412	,42875	32	3,6471	,93148
10	3,6471	,78591	33	3,7059	,77174
11	3,8824	,48507	34	3,5882	,79521
12	3,7647	,56230	35	3,5294	,87447
13	3,5882	1,06412	36	3,8824	,60025
14	3,1765	1,01460	37	3,5882	,79521
15	3,8235	,63593	38	3,1765	1,18508
16	3,7647	,75245	39	2,9412	1,02899
II. Bölüm Geneli	3,70	,716	40	2,2941	,58787
III. Bölüm	X	SS	V. Bölüm Geneli	3,39	,879
17	3,3529	,93148	Uzman Görüşlerinin	3,26	,799
18	3,4706	1,00733	Geneli		
19	3,8235	1,46779	n: 17		
20	3,0625	,89922			
21	3,9412	,42875			
22	3,5294	,79982			
23	3,8824	,69663			
III. Bölüm Geneli	3,59	,89			

Tablo 16 incelendiğinde düşünme eğitimi dersi öğretim programının program gözlemine yapan uzmanların programın genel özellikleri ($X=3,63$, $ss=,75$), kazanımları ($X=3,70$, $ss=,716$), içeriği ($X=3,59$, $ss=,89$) ve öğrenme öğretme süreci ($X=3,62$, $ss=,725$) ile ilgili maddelere katıldıkları görülmektedir. Bunun yanında değerlendirme boyutu ($X=3,39$, $ss=,879$) ile ilgili maddelerde ise kararsız oldukları görülmektedir.

Uzmanların sadece program gözlemi yapmış olduğu ve uygulamada bu kısımların nasıl işlediği ile ilgili görüşlerinin olmadığı ve pratik olarak programda belirtilenlerin uygunluğunu tespit ettiklerini söyleyebiliriz. Ancak uzman görüşlerinin geneline baktığımızda ($X=3,26$, $ss=,799$), programla ilgili kararsız oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar öğrenci verileri (Tablo 11-12), öğretmen verileri (Tablo 13), müfettiş verileri (Tablo 14) ve gözlemci verileri (Tablo 15) ile paralel olup, öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, gözlemcinin ve uzmanların programın geneli ile ilgili kararsız oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen, müfettiş, gözlemci ve uzman görüşleri doğrultusunda programın yeniden gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

4.7. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. Bütün öğeler beraber değerlendirilerek aşağıda tablo haline getirilmiştir (6. alt problem).

Tablo 17. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin

Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	263,53	43,37	10,511	,000
Öğretmen	59	259,23	46,93		
Müfettiş	72	264,83	44,96		
Gözlemci	40	224,22	13,20		

Tablo 17'ye göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=263,53$, $ss=43,37$), dersin öğretmenlerinin ($X=259,23$, $ss=46,93$), ilköğretim müfettişlerinin ($X=264,83$, $ss=44,96$) ve gözlemcinin ($X=224,22$, $ss=13,20$) programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=,000$) vardır. Anlamlılığın kaynağını belirlemek için ise post hoc tukey testi yapılmıştır (Tablo 17.1).

Tablo 17.1 Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	-	-	$p=,000$
Öğretmen	-	-	-	$p=,000$
Müfettiş	-	-	-	$p=,000$
Gözlemci	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$	-

Tablo 17.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine ilişkin görüşleri ile ilgili gözlemci-öğrenci, gözlemci-öğretmen ve gözlemci-müfettiş ikililerinde gözlemci açısından ($p=,000$) anlamlılık olduğu tespit edilmiştir. Gözlemcinin ($X=224,22$, $ss=13,20$) programın öğeleri ile ilgili öğrenci ($X=263,53$, $ss=43,37$), öğretmen ($X=259,23$, $ss=46,93$) ve müfettişlerden ($X=264,83$, $ss=44,96$) farklı görüşte olduğunu söyleyebiliriz. Gözlemcinin programın uygulanmasını gözlemlemesi ve programla ilgili konuya hakim olması, programla ilgili eksiklikleri ve uygulama hatalarını daha iyi görmesine neden olmuş olabilir. Çünkü araştırma sırasında öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin programla ilgili konuya hakim olmadıkları görülmüştür.

Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Craft (2003) yaratıcı düşünme ile ilgili etkinliklerin bireylerin eğitimlerinin erken

yıllarında kullanılmasının ileriki yıllarda bireylerin yaratıcılıklarını yükselttiğini, Minton (2003) lisede dans dersi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneğinin bu dersi almayan öğrencilere göre daha fazla geliştiğini, Weir (1998) düşünme becerilerinin anlama yeteneğini geliştirdiğini, Taraban, Rynearson ve Kerr (2000) başarıyı arttırdığını, Mavarech (1999) sosyal beceri ve iletişimi arttırdığını, Flavell, Gren, Flavell ve Lin (1999) küçük yaşlarda bu becerilerin öğrenilmeye başlandığını ancak soyut düşünme dönemine geçişle daha iyi öğrenildiğini, Takahashi ve Overton (1996) her yaşta bu becerilerin öğrenilebileceğini ortaya çıkarmıştır. bu bulgular ışığında düşünme eğitimi programının iyi bir hale gelmesi için gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

4.8. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. (7. alt problem).

Tablo 18. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	59,26	11,02	13,753	,000
Öğretmen	59	52,99	10,69		
Müfettiş	72	53,43	10,01		
Gözlemci	40	51,90	4,22		

Tablo 18'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=59,26$, $ss=11,03$), dersin öğretmenlerinin ($X=52,99$, $ss=10,69$), ilköğretim

müfettişlerinin ($X=53,43$, $ss=10,01$) ve gözlemcinin ($X=51,90$, $ss=4,22$) programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=,000$) vardır. Anlamlılığın kaynağını belirlemek için post hoc tukey testi yapılmıştır (Tablo 18.1).

Tablo 18.1. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$
Öğretmen	$p=,000$	-	-	-
Müfettiş	$p=,000$	-	-	-
Gözlemci	$p=,000$	-	-	-

Tablo 18.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili öğrencilerin öğretmenler, müfettişler ve gözlemciden farklı düşündüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ($X=52,99$, $ss=10,69$), müfettişlerin ($X=53,43$, $ss=10,01$) ve gözlemcinin ($X=51,90$, $ss=4,22$) kendilerine yöneltilen maddelere benzer yanıtlar verdiklerini, ancak öğrencilerin ($X=59,26$, $ss=11,03$) diğer gruplarla aynı düşüncelere sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bilgilerle desteklenmektedir. Lock, Babkie ve Provost (2002) stratejik düşünen kişilerin günlük hayatlarında düşünme becerilerini kullandıklarını, Maitland (2001) üst düzey düşünmenin kendini değerlendirmeyi arttırdığını, Tobias ve Everson (2000), üst düzey düşünmenin öğrencinin öğrenme yollarının farkına varmasını sağladığını, Flavell ve ark. (2001) öğrencilerin duygu ve düşünceleri arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgularında gösterdiği gibi iyi yapılmış bir programla öğrencilere düşünme öğretilerek hayatlarına yön verilebilir.

4.9. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. (7. alt problem).

Tablo 19. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	37,72	8,29	7,822	,000
Öğretmen	59	34,03	8,48		
Müfettiş	72	34,97	7,14		
Gözlemci	40	33,00	5,40		

Tablo 19'a göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=37,72$, $ss=8,29$), dersin öğretmenlerinin ($X=34,03$, $ss=8,48$), ilköğretim müfettişlerinin ($X=34,97$, $ss=7,14$) ve gözlemcinin ($X=33,00$, $ss=5,40$) programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p=,000$) vardır. Anlamlılığın kaynağını belirlemek için post hoc tukey testi yapılmıştır (Tablo 19.1).

Tablo 19.1. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	p= ,000	p= ,000	p= ,000
Öğretmen	p= ,000	-	-	-
Müfettiş	p= ,000	-	-	-
Gözlemci	p= ,000	-	-	-

Tablo 19.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri ile ilgili öğrencilerin, gözlemci, öğretmenler ve müfettişlerden farklı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Gözlemcinin ($X=33,00$, $ss=5,40$), öğretmenlerin ($X=34,03$, $ss=8,48$) ve müfettişlerin ($X=34,97$, $ss=7,14$) kendilerine yöneltilen maddelere benzer yanıtlar verdiklerini, ancak öğrencilerin ($X=37,72$, $ss=8,29$) diğer gruplarla benzer yanıtlar vermediğini söyleyebiliriz. Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bilgilerle desteklenmektedir. Ciardiello (1998) bu becerilerin bilgiyi elde etmede öğrencileri geliştirdiğini, Kuhn (2000), bu becerilerin bireyin düşünmesini geliştirdiğini, Joseph (2003) bu becerilerin kendini kontrol becerilerini geliştirdiğini, Fortunato ve Hecht (1991) bireyin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

4.10. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın içeriğine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. (7. alt problem).

Tablo 20. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	65,16	12,42	9,828	,000
Öğretmen	59	59,19	11,10		
Müfettiş	72	59,67	10,90		
Gözlemci	40	58,37	4,4		

Tablo 20'ye göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=65,16$, $ss=12,43$), dersin öğretmenlerinin ($X=59,19$, $ss=11,10$), ilköğretim müfettişlerinin ($X=59,67$, $ss=10,90$) ve gözlemcinin ($X=58,37$, $ss=4,4$) programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=,000$). Anlamlılığın kaynağını belirlemek için post hoc tukey testi yapılmıştır (Tablo 20.1).

Tablo 20.1. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$
Öğretmen	$p=,000$	-	-	-
Müfettiş	$p=,000$	-	-	-
Gözlemci	$p=,000$	-	-	-

Tablo 20.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın içeriği ile ilgili öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin benzer düşüncelerde oldukları ancak, öğrencilerin görüşlerinin diğer grupların görüşlerine göre farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ($X=59,19$, $ss=11,10$), müfettişlerin ($X=59,67$, $ss=10,90$) ve gözlemcinin ($X=58,37$, $ss=4,4$) kendilerine yöneltilen maddelere benzer

yanıtlar verdiklerini, ancak öğrencilerin ($X=65,16$, $ss=12,43$) diğer gruplarla aynı düşüncelere sahip olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin programın yapısı ve içeriği ile ilgili bilgiye sahip olmamaları sadece öğretmenlerin işlediği kadarını bilmeleri düşüncelerinin farklı olmasına neden olmuş olabilir. Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bilgilerle desteklenmektedir. Şahan (2000) öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin içeriği ve yapılan etkinlikleri ile bilimsel davranışları kazandırabilecek özelliklere “kısmen” sahip olduğunu, Baykara (2006) Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiğini ortaya çıkarmıştır.

4.11. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. (7. alt problem).

Tablo 21. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	59,22	16,00	25,477	,000
Öğretmen	59	71,54	13,06		
Müfettiş	72	72,89	12,29		
Gözlemci	40	66,13	4,51		

Tablo 21'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=59,22$, $ss=16,00$), dersin öğretmenlerinin ($X=71,54$, $ss=13,06$), ilköğretim

müfettişlerinin ($X=72,89$, $ss=12,29$) ve gözlemcinin ($X=66,13$, $ss=4,51$) programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=,000$). Anlamlılığın kaynağını belirlemek için post hoc tukey testi yapılmıştır (tablo 21.1)

Tablo 21.1. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	$p=,000$	$p=,000$	$p=,000$
Öğretmen	$p=,000$	-	-	-
Müfettiş	$p=,000$	-	-	-
Gözlemci	$p=,000$	-	-	-

Tablo 21.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğrenme öğretme süreci ile ilgili gözlemcinin, öğrencilerin ve müfettişlerin benzer düşüncelerde oldukları, öğrencilerin ise diğer gruplarla benzer düşüncelerde olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ($X=71,54$, $ss=13,06$), müfettişlerin ($X=72,89$, $ss=12,29$) ve gözlemcinin ($X=66,13$, $ss=4,51$) kendilerine yöneltilen maddelere kendi aralarında benzer yanıtlar verdiklerini, öğrencilerin ($X=48,23$, $ss=7,98$) ise farklı düşüncelere sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bu bulgular literatür tarandığında elde edilen bilgilerle desteklenmektedir. Tokyürek (2001) öğretmenlerin düşünme ortamı oluşturmasını müfredatın engellediğini, Güven (2008) Öğretmenlerin yeni ders programlarının öğretmenlerin öğrenme sürecindeki rolünde değişikliklere neden olduğu, Myrick ve Yonge (2003) düşünmeyi okul ortamında kullanılan öğretim yöntem tekniklerinin engellediğini, Qitadamo (2002), işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin fen ve matematik öğreniminde düşünme becerileri geliştirdiğini, Özdemir (2006) öğretmenlerin derslerinde öğrencilere düşünmeyi kısmen kazandırdığını, bunun sebebinin ise düşünme için yeterli imkân ve ortam

sağlanamaması olduğunu, Beck, Mckeown, Sandora, Kucan ve Worthy (1996) öğrencilerin aktif hale getirilmesi ile düşünme ve soru sorma becerilerinin arttığını ortaya çıkarmıştır.

4.12. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki farklılık varyans analizi ile analiz edilmiştir. (7. alt problem).

Tablo 22. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	n	X	ss	F	p
Öğrenci	312	55,71	13,10	125,529	,000
Öğretmen	59	54,36	9,86		
Müfettiş	72	56,79	10,32		
Gözlemci	40	18,00	,00		

Tablo 22'ye göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin ($X=55,71$, $ss=13,10$), dersin öğretmenlerinin ($X=54,36$, $ss=9,86$), ilköğretim müfettişlerinin ($X=56,79$, $ss=10,32$) ve gözlemcinin ($X=18,00$, $ss=,00$) programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=,000$). Anlamlılığın kaynağını belirlemek için post hoc tukey testi yapılmıştır (Tablo 22.1).

Tablo 22.1. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin, Dersin Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinin ve Gözlemcinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Post Hoc Tukey Testi Sonuçları

	Öğrenci	Öğretmen	Müfettiş	Gözlemci
Öğrenci	-	-	-	p= ,000
Öğretmen	-	-	-	p= ,000
Müfettiş	-	-	-	p= ,000
Gözlemci	p= ,000	p= ,000	p= ,000	-

Tablo 22.1'e göre Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın değerlendirme boyutu ile ilgili görüşlerinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve müfettişlerin benzer düşüncelerde oldukları ancak, gözlemcinin görüşlerinin diğer görüşlere göre farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ($X=55,71$, $ss=13,10$), öğretmenlerin ($X=54,36$, $ss=9,86$) ve müfettişlerin ($X=56,79$, $ss=10,32$) kendilerine yöneltilen maddelere benzer yanıtlar verdiklerini, ancak gözlemcinin ($X=18,00$, $ss=,00$) diğer gruplarla aynı görüşte olmadığını söyleyebiliriz. Bunun nedeninin ise gözlem verilerine bakıldığında gözlemcinin programın değerlendirme boyutu ile ilgili maddelere tamamen katılmaması olabileceği düşünülebilir. Her ne kadar anketlerde ve görüşme formunda öğretmenler, müfettişler ve öğrenciler değerlendirme kısmını uygun bulmasalar da gözlemci gibi düşünmemişlerdir. Gözlem verileri incelendiğinde (Tablo 15) gözlemcinin programın değerlendirme boyutuna tamamen katılmadığı görülmektedir. Diğer grupların bu konuda esnek olması ise yapılması gerektiğini düşünmeleri ve bu düşüncelerinden hareketle bu şekilde cevap verdikleri düşünülebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Ercan ve Altun (2005) öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini her zaman kullanmadıklarını, Erdoğan (2005) ise değerlendirme tekniklerini kullanmanın zaman aldığını ve bu nedenle sık kullanılmadığı ortaya çıkarmıştır.

4.13. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Anket ve Görüşme Formuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin anket ve görüşme formuna ilişkin görüşleri arasındaki farklılık bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. (8. alt problem).

Tablo 23. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Anket ve Görüşme Formuna İlişkin Görüşlerinde Toplam Puanlar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Formlar	n	X	ss	sd	t	p
Anket Formu	312	263,53	43,37	547	,511	,610
Görüşme Formu	237	265,32	36,68			

Tablo 23'e göre öğrencilerin anket ($X=263,53$, $ss=43,37$) ve görüşme formu ($X=265,32$, $ss=36,68$) cevapları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=,610$) görülmektedir. Yani öğrencilerin anket ve görüşme formundaki maddelere benzer cevaplar verdikleri söylenebilir. Öğrencilerin anket ve görüşme formuna paralel cevaplar vermeleri, vermiş oldukları bilgilerde samimi olduklarını gösterebilir.

4.14. Düşünme Eğitimi Öğretim Programını Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf, Okullarının Öğrenim Durumu, Velilerinin Mesleği ve Buldukları Okullar Açısından Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, sınıf, okullarının öğrenim durumu, velilerinin mesleği ve buldukları okullar açısından farklılık olup olmadığı t-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir. (9. alt problem). Analiz sonuçları aşağıda tablolarla verilmiştir.

Tablo 24. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Erkek	160	264,78	39,73	309	,534	,594
Bayan	151	262,14	47,15			

Tablo 24'e göre cinsiyetin öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=,594$). Yani bütün öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Baykara (2006) Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiğini, öğrenci görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir değişken olmadığını, Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır. İnan ve Özgen (2008) öğretmen adaylarının matematik dersinde belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında yüksek düzeyde kendilerini yeterli bulduklarını, adayların cinsiyetlerine göre düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmadığını bulmuşlardır. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 25. Sınıfa Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sınıf	n	X	ss	sd	t	p
6. Sınıf	130	271,72	35,03	310	2,850	,005
7. Sınıf	182	257,68	47,70			

Tablo 25'e göre sınıfın öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ($p=,005$) ve bu farklılığın 6.sınıflar açısından ($x=271,72$, $ss=35,03$) olduğu görülmektedir. Yani 6. sınıf ($x=271,72$, $ss=35,03$) öğrencilerinin düşünme eğitimi programını öğeleri ile ilgili olarak 7. sınıf

($X=261,95$, $ss=44,20$) öğrencilerinden farklı düşündüğü ve programa daha olumlu baktığı söylenebilir.

Tablo 26. Okulun Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	X	ss	sd	t	p
İkili Eğitim	238	264,02	43,19	310	,359	,720
Tam Gün	74	261,95	44,20			

Tablo 26'ya göre okulun öğrenim durumunun öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=,720$). Yani bütün öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 27. Veli Mesleğine Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Veli Mesleği	n	X	ss	F	p
Serbest Meslek	36	261,00	42,09	,787	,580
Memur	66	260,13	58,39		
Esnaf	74	270,57	41,92		
İşçi	32	252,91	40,63		
Çiftçi	60	265,62	26,96		
Emekli	15	267,87	29,08		
Diğer	29	261,62	45,63		

Tablo 27'ya göre veli mesleğinin öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=,580$). Yani bütün öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 28. Okullara Göre Öğrencilerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri
Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Okullar	n	X	ss	F	p
B.T.İ.Ö.O.	96	260,68	45,75	1,248	,286
N.V.İ.Ö.O.	46	275,35	32,08		
A.İ.Ö.O.	40	264,17	35,97		
D.O.İ.Ö.O.	50	266,88	30,43		
Y.Ü.N.İ.Ö.O.	36	262,03	52,42		
S.İ.Ö.O.	44	254,20	56,25		

Tablo 28'e göre okulların öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p=,286$). Yani bütün öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.15. Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğretmenlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem ve Mezun Oldukları Okul Açısından Programın Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Düşünme eğitimi öğretim programının öğretmenlerinin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve mezun oldukları okul açısından farklılık olup olmadığı t-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir (10. alt problem). Analiz sonuçları aşağıda tablolarla verilmiştir.

Tablo 29. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri
Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Erkek	38	268,82	44,88	57	2,179	,033
Bayan	21	241,87	46,58			

Tablo 29'a göre cinsiyetin öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ($p=0.33$) ve bu farklılığın erkekler açısından ($X=268,82$, $ss=44,88$) olduğu görülmektedir. Yani erkek öğretmenlerin ($X=268,82$, $ss=44,88$) programın öğelerine ilişkin maddelerde bayanlardan

($X=241,87$, $ss=46,58$) farklı görüşte olduğu ve programa daha olumlu baktığı söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Doğanay, Akbulut ve Erden (2007) eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, 6 düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde olduğunu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı, Demir (2006) 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Programının uygulandığı ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip olduklarını, bu eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 30. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	X	ss	sd	t	p
Eğitim Enstitüsü	11	276,42	21,83	57	1,278	,206
Lisans	48	255,72	49,98			

Tablo 30'a göre Eğitim Düzeyinin öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,206$) görülmektedir. Yani bütün öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, öğrenim düzeylerinden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 31. Yaşa Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Yaş	n	X	ss	sd	t	p
20-40	35	255,17	40,17	57	-,799	,428
31-60	24	265,14	55,77			

Tablo 31'e göre yaşın öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,428$) görölmektedir. Yani bütün öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin maddelere benzer düşüncelerde sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, yaş değişkeninden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 32. Kıdeme Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	n	X	ss	F	p
0-10	14	246,02	52,25	2,419	,098
11-20	18	248,11	48,84		
21-30	27	273,49	39,97		

Tablo 32'e göre kıdemin öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,098$) görölmektedir. Yani bütün öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 33. Mezun Olunan Okula Göre Öğretmelerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	n	X	ss	sd	t	p
Eğitim Enstitüsü ve Diğerleri	17	266,23	46,13	57	,726	,471
Eğitim Fakóltesi	42	256,39	47,51			

Tablo 33'e göre mezun olunan okulun öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,471$) görölmektedir. Yani bütün öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere

sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkeninden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır.

4.16. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş, Kıdem ve Mezun Oldukları Okul Açısından Düşünme Eğitimi Öğretim Programının Öğelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İlköğretim Müfettişlerinin düşünme eğitimi öğretim programının öğelerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve mezun oldukları okul açısından farklılık olup olmadığı t-testi ve varyans analizi ile analiz edilmiştir (11. alt problem). Analiz sonuçları aşağıda tablolarla verilmiştir.

İlköğretim müfettişlerinin cinsiyet (erkek 64 ve bayan 8) ve eğitim düzeyleri (eğitim enstitüsü 3, lisans 62 ve yüksek lisans 7) ile ilgili istatistiksel analiz yapılamamıştır. Çünkü gruplar karşılaştırma yapabilecek sayıda değildir.

Tablo 34. Yaşa Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	n	X	ss	F	p
31-40	20	260,11	38,43	,149	,862
41-50	35	266,77	52,14		
51-60	17	266,37	37,39		

Tablo 34'e göre yaşın müfettişlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,862$) görülmektedir. Yani bütün müfettişlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, yaş değişkeninden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 35. Kıdeme Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	n	X	ss	F	p
11–20	26	262,68	42,92	,098	,906
21–30	27	264,20	53,03		
31–40	19	268,65	36,47		

Tablo 35'e göre kıdemin müfettişlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,906$) görülmektedir. Yani bütün müfettişlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Yenilmez ve Yolcu (2007) öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının; kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 36. Mezun Olunan Okula Göre İlköğretim Müfettişlerinin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri Arasında Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	n	X	ss	sd	t	p
Öğretmen Okulu ve Diğerleri	16	249,70	64,34	70	-1,608	,112
Eğitim Fakültesi	56	269,33	37,25			

Tablo 36'ya göre mezun olunan okulun müfettişlerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ($p=,112$) görülmektedir. Yani bütün müfettişlerin programın öğelerine ilişkin maddelerde benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür tarandığında elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Kaya (2008) sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkeninden etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır

BEŞİNCİ KESİM

GENEL SONUÇ

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar

Burada araştırma bulgularına yönelik sonuçlara araştırmanın alt problemlerine göre sırası ile yer verilmiştir.

1) Araştırmaya katılan düşünme eğitimi programını alan öğrencilerin, düşünme eğitimi öğretim programının genel özellikleri, kazanımları ve içeriğini yeterli buldukları, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutunda ise kararsız oldukları (Tablo 11-12) görülmektedir (1. alt problem).

2) Araştırmaya katılan düşünme eğitimi dersini veren öğretmenlerin, düşünme eğitimi öğretim programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili kararsız oldukları (Tablo 13) görülmektedir (2. alt problem).

3) Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, düşünme eğitimi öğretim programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili kararsız oldukları (Tablo 14) görülmektedir (3. alt problem).

4) Düşünme eğitimi dersinin gözlemcisinin, programın genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili kararsız olduğu (Tablo 15) görülmektedir (4. alt problem).

5) Düşünme eğitimi programının program gözlemcisi yapan uzmanların, programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği ve öğrenme öğretme sürecini yeterli

buldukları, değerlendirme boyutu ile ilgili ise kararsız oldukları (Tablo 16) görülmektedir (5. alt problem).

6) Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin programın öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 17) olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağında ise gözlemci açısından anlamlılık olduğu tespit edilmiştir (6. alt problem).

7) Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve gözlemcinin;

- a. Programın genel özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 18) olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağına bakıldığında ise öğrencilerin öğretmenler, müfettişler ve gözlemciden farklı düşündüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin ise benzer fikirlere sahip olduğu görülmüştür (7-a. alt problem).
- b. Programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 19) olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağında ise, öğrencilerin, gözlemci, öğretmenler ve müfettişlerden farklı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin ise benzer fikirlere sahip olduğu tespit edilmiştir (7-b. alt problem).
- c. Programın içeriğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 20) olduğu ortaya çıkarılmıştır. Anlamlılığın kaynağında ise öğretmenlerin, müfettişlerin ve gözlemcinin benzer düşüncelerde oldukları ancak, öğrencilerin diğer gruplardan farklı düşündüğü görülmektedir (7-c. alt problem).

- d. Programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 21) olduğu görülmüştür. Anlamlılığın kaynağın da ise öğrencilerin, gözlemci, öğretmenler ve müfettişlerden farklı görüşte olduğu görülmektedir (7-d. alt problem).
- e. Programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p=,000$, Tablo 22) olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağın da ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve müfettişlerin benzer düşüncelerde oldukları ancak, gözlemcinin görüşlerinin diğer görüşlere göre farklı olduğu görülmektedir (7-e. alt problem).

8) Düşünme Eğitimi Öğretim Programını alan öğrencilerin anket ve görüşme formu cevapları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=,610$, Tablo 23) ortaya çıkarılmıştır (8. alt problem).

9) Düşünme eğitimi programının değerlendirilmesi ile ilgili öğrenci görüşleri üzerinde, öğrencilerin cinsiyet (Tablo 24), okullarının öğrenim durumu (Tablo 26), velilerinin mesleği (Tablo 27) ve buldukları okulların (Tablo 28) etkili olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Ancak öğrencilerin buldukları sınıfların önemli bir etkiye sahip olduğu ($p=,005$, Tablo 25) ve görüşler üzerinde anlamlı farka yol açtığı bulunmuştur. Farkı ise 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri oluşturmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin düşünme eğitimi programını daha iyi buldukları söylenebilir (9. alt problem).

10) Düşünme eğitimi programının değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin kişisel bilgilerinin araştırılması sonucunda eğitim düzeyi (Tablo 30), yaş (Tablo 31), kıdem (Tablo 32) ve mezun oldukları okulların (Tablo 33) öğretmenlerin görüşlerini etkilemediği ortaya çıkarılmıştır. Ancak cinsiyetin önemli bir etkiye sahip olduğu ($p=,033$, Tablo 29) ve görüşler üzerinde anlamlı farka yol açtığı bulunmuştur. Farkı ise erkek öğretmenlerin görüşleri oluşturmuştur. Erkek öğretmenlerin düşünme eğitimi programını daha iyi buldukları söylenebilir (10. alt problem).

11) Düşünme eğitimi programının değerlendirilmesi ile ilgili müfettişlerin kişisel bilgilerinin araştırılması sonucunda yaş (Tablo 34), kıdem (Tablo 35) ve mezun oldukları okulların (Tablo 36) müfettişlerin görüşlerini etkilemediği ortaya çıkarılmıştır (11. alt problem).

Tablo 37. Araştırma Bulgularına Dayalı Sonuçlar

	Genel Özellikler	Kazanımlar	İçerik	Öğrenme Öğretme Süreci	Değerlendirme
Öğrenci Anketi	+	+	+	0	0
Öğrenci Görüşme Formu	+	+	+	0	0
Öğretmen Anketi	0	0	0	0	0
Müfettiş Anketi	0	0	0	0	0
Sınıf Gözlemi	0	0	0	0	0
Uzman Değerlendirme Formu	+	+	+	+	0

(+ Katılıyor, - Katılmıyor ve 0 Kararsız)

5.2. Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler

Burada araştırma sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanmakta olan düşünme eğitimi programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili olarak alanında uzmanlaşmış kişilerce eğitim almaları sağlanmalıdır.
- 2) Düşünme eğitimi programının öğretim sürecinde programın verimliliğini önemli ölçüde etkileyen öğretmenlerin kişisel özelliklerini geliştirici eğitimler verilmelidir.

- 3) Düşünme eğitimi programının daha verimli olabilmesi için ders öğretmenlerinin sürekli bu dersi veren öğretmenler olması uygun olabilir. Böylece bu dersle ilgili deneyimi olan öğretmenlerden olabildiğince yararlanılabilir.
- 4) Sınıftaki uygulamalar öğrencilerin düşünmelerine hız ve süreklilik kazandıracak, aynı zamanda da bütün düşünme becerilerini kullandıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlere düşünme becerilerini nasıl kullanabilecekleri ile ilgili deneyimler kazandırılabilir. Ayrıca düşünme eğitimi dersi düşünme etkinlikleri çeşitlendirilerek öğrencilerin bu etkinliklerde aktif olarak görev almaları sağlanmalıdır.
- 5) Öğrencilerin yeni fikirler üretmesi sürecinde ortaya çıkan sorunlar farklı ve çeşitli uygulamalarla giderilmelidir. Tiyatro, drama gibi görsel, hikâye oluşturma gibi yazılı etkinliklerden yararlanılabilir.
- 6) Müfettişler düşünme eğitimi ile ilgili olarak gerekli eğitime tabi tutulmalıdırlar.
- 7) Müfettişlere verilecek eğitim branşlaşmaya yönelik olmalıdır. Düşünme eğitimi konusunda uzmanlaşacak bir müfettiş eğitim ve öğretime yönelik sorunlara daha gerçekçi yaklaşımlarda bulunarak verimi arttıracak ve öğretmenin her zaman başvurabileceği etkili bir kaynak olacaktır.
- 8) Öğretmenlerin her zaman kendilerini yetiştirmelerine, geliştirmelerine olanak sağlayacak kongre, hizmet içi eğitimler, çalıştay, seminer gibi farklı yaşantılara katılımları desteklenmelidir.
- 9) Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde düşünme eğitimi ile ilgili derslere yer verilmesi bu konuda öğretmenlerin uzmanlaşmaları için yararlı olacaktır.
- 10) Düşünme eğitimi dersini verecek öğretmenlerin deneyimlerinin olmasına ve özellikle düşünme eğitimi ile ilgili eğitimlerinin olmasına dikkat edilmelidir.

11) Öğretmenlerin belirli aralıklarla denetime tabi tutulmaları yoluyla düşünme eğitimi programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyuşması sağlanmalıdır. Uyuşmayan durumlarda sorunlar tespit edilerek çözüme yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu sebeple başvuru kaynakları olarak bilinen müfettişlerin ziyaretleri amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

12) Düşünme eğitime yönelik araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmelidir. Yapılan çalışmaların düşünme eğitiminin beceri alanlarına yönelik olması teşvik edilmelidir.

5.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Burada ileride bu konuda yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada, anket, görüşme ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Benzer araştırmalarda bu formların yanında açık uçlu sorularla nitel veriler elde edilebilir.
2. Araştırmanın örneklem gurubu Hatay İlinden seçilmiştir. Benzer araştırmalar farklı illerde ya da Türkiye genelinde birkaç il seçilerek daha geniş örneklem gurubu üzerinde yapılabilir.
3. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu konuda deneysel araştırmalar yapılarak düşünme eğitimi programına katkıda bulunulabilir.

5.4. Sonuç Olarak

Düşünme becerisini kazanmak uzun yıllar istemektedir. İlk aşama olarak kabul edilen düşünme eğitimi 2006/2007 yılı itibariyle seçmeli ders olarak

ilköğretimde okutulmaya başlanmıştır. Düşünme eğitimi programının uygulayıcılar (ders öğretmenleri), denetçiler (ilköğretim müfettişleri), öğrenciler (6. ve 7. sınıf öğrencileri) ve gözlemci tarafından değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada eğitim sistemi açısından önemli sayılabilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu çocukların eğitiminde düşünme becerilerinin önemini göstermektedir. Yaşanan bazı yetersizliklere rağmen eğitim sisteminde köklü bir yenilik olan düşünme eğitimi dersi, ilköğretimde öğrencilerimizi düşünmeye teşvik etmek için iyi bir başlangıç olmuştur. Yapılan araştırma ile bu düşünme eğitimi dersinin işleyen ve işlemeyen yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar programın farklı kısımlarının gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların programa yönelik rahatsızlıklarının olması eğitimde gerçekleşen yeniliğin ve dolayısıyla değişimin yaşanmaya başladığını göstermektedir.

EKLER

EK: 1**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (ÖĞRENCİ)****Sevgili Öğrenciler;**

Bu anketle amaçlanan, İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının genel özelliklerini, kazanımlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınav durumlarını, sizlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirebilmektir.

Anketteki “dersle” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) kastedilmektedir. Anketin sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatli okuyunuz ve en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Ankette sizden adınız-soyadınız istenmemektedir. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Maddeleri dikkatle okumanız ve içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın objektifliği açısından önemlidir. Lütfen yanıtsız madde bırakmayınız. **Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.**

Araştırmacılar
Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Öğretmen Adem KESKİN

Kişisel Bilgiler**Cinsiyetiniz:**

- Erkek
 Kadın

Sınıfınız:

- 6.Sınıf
 7.Sınıf
 8. Sınıf

Okulunuzun Öğrenim Durumu:

- Sabahçı veya Öğlenci Şeklinde
 Sabahtan akşama kadar (Tam Gün)

Velinizin Mesleği:

- Serbest meslek
 Memur
 Esnaf
 İşçi
 Çiftçi
 Emekli
 Diğer (.....)

Okulunuzun İsmi:.....

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Düşünme Eğitimi dersi sayesinde daha iyi düşünebiliyorum.					
2	Bu ders sayesinde öğrendiklerimi severek öğreniyorum.					
3	Derste, düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, vb) hep birlikte kullanabiliyorum.					
4	Ders, düşünme becerilerini öğrenmeye yeterince rehberlik etmektedir.					
5	Dersin bana kazandırdığı şeyler düşünme ile ilgili ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.					
6	Bence dersin haftalık süresi yeterlidir.					
7	Ders düşünme becerilerimin gelişmesi için uygundur.					
8	Ders beni düşünmeye teşvik etmektedir.					
9	Ders bana düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır.					
10	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.					
11	Ders öğrendiklerimi her yerde kullanma fırsatı vermektedir.					
12	Ders kendimi daha iyi ifade etmemi sağlamaktadır.					
13	Bu ders sayesinde artık olaylara farklı yönlerden bakabiliyorum.					
14	Ders benim yeni fikirler ortaya çıkarmama yardımcı olmuyor.					
15	Bu ders sayesinde artık yeni bilgileri nasıl öğreneceğimi biliyorum.					
16	Ders bana çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırmıştır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17	Öğretmenin ders sırasında belirttiği kazanımları (amaçları) anlayabiliyorum.					
18	Öğretmenimin derste kazandırdıkları dersin genel amaçlarıyla tutarlıdır.					
19	Dersin amaçları ile işlediğimiz konular bir birine uygundur.					
20	Derste bana kazandırılanlar, gelişimime (yaşıma, zihinsel gelişimime vb.) uygundur.					
21	Derste kazandıklarım günlük yaşamımda işime yaramaktadır.					
22	Dersin amacını çoğu kez anlamıyorum.					
23	Derste öğrendiklerim bir birini destekler niteliktedir.					
24	Derste öğrendiklerim bana düşünme ile ilgili değerler kazandırmıştır.					
25	Bu derste öğrendiklerim ailem ve çevremın beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
26	Derste öğrendiklerim bana düşünme ile ilgili beceriler kazandırmıştır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
27	Konular düşünme ile ilgili tüm önemli bilgileri kapsamaktadır.					
28	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası					

	basitten karmaşığa doğrudur.					
29	Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmektedir.					
30	Derste yeterince etkinliğe yer verilmektedir.					
31	Konular ile dersin amaçları arasında çelişkiler vardır.					
32	Ders içerisinde yer alan etkinlikleri anlayamıyorum.					
33	Konular benim için anlamlıdır.					
34	Derste yer alan konular, dersin amaçları ile tutarlıdır.					
35	Dersin konuları beni ezberlemeden çok anlamaya teşvik etmektedir.					
36	Derste bütün düşünme becerilerini kullanabileceğim etkinlikler mevcuttur.					
37	Öğretmenimiz ders sırasında gerektiğinde tekrarlar yapıyor.					
38	Derste öğrendiğimiz her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapıyoruz.					
39	Derste öğrendiklerim yaşamımı kolaylaştırmaktadır.					
40	Derste öğrendiklerim benim seviyeme uygundur.					
41	Derste öğrendiklerim ilgimi çekecek niteliktedir.					
42	Konular sınıf düzeyine uygundur.					
43	Etkinlikler içerisinde kavramlar, değerler ve beceriler açık bir şekilde belirlenmektedir.					
44	Ders içerisinde yer alan etkinlikleri yapamıyorum.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
45	Derste kullanılan öğretim yöntemleri öğrenmemize yeterince yardım etmektedir.					
46	Etkinliklerin yapılması zaman almaktadır.					
47	Dersin işlenişinde hemen hemen herkes derse katılmaktadır.					
48	Derste yaptığımız etkinlikler amacımızı gerçekleştirmemizi sağlamamaktadır.					
49	Okul ve sınıf ortamı, dersin amaçlarının gerçekleşmesi için uygundur.					
50	Dersteeki etkinliklere benzer etkinlikleri bende üretebilirim.					
51	Derste öğretmenimizin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri daha da çeşitlendirilmelidir.					
52	Derste yeterli materyal kullanılmamaktadır.					
53	Öğretmenimizin düşünme becerileri ile ilgili olarak, yeterli olduğunu düşünmüyorum.					
54	Derste kullanılan materyaller öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
55	Derste kullanılan materyaller sınıfta herkesin ilgisini çekmektedir.					
56	Derste aktif olarak yer alıyorum.					
57	Derste düşünme ile ilgili problemlerin çözümleri için yeterli zaman ayrılmaktadır.					
58	Derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmamaktadır.					
59	Dersin öğretimi yeterli değildir.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
60	Bu derste öğretmenimizin bizi nasıl değerlendireceği ile ilgili ölçütleri biliyorum.					
61	Derste kullanılan değerlendirme etkinlikleri yeterlidir.					
62	Derste yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleri, benim düşünme ile ilgili bilgi ve becerilerimi gerçekten ölçmektedir.					
63	Öğretmenimiz değişik ölçme-değerlendirme teknikleri kullanmaktadır.					
64	Etkinliklerde verilen ölçme araçları değerlendirilmemiz için uygundur.					
65	Etkinlikleri yaparken eksikliklerimiz yeterince belirlenmemektedir.					
66	Öz değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
67	Sınıftaki diğer arkadaşlarımızı nasıl değerlendireceğimize ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
68	Derste sadece ders ve ünite sonunda değerlendirme yapıyoruz.					
69	Derste kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri benim kazanımlarımı ölçmede yeterli değildir.					
70	Uygulamada çoklu değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, sunumlar vb. gibi) uygulanıyor.					
71	Öğretmenimiz dersin değerlendirilmesi için performans ödevleri vermektedir.					
72	Derste öz değerlendirme yaparak eksikliklerimizi görmekteyiz.					
73	Derste farklı konularda projeler hazırlamaktayız.					
74	Öğretmenimiz derste yapmış olduğumuz etkinlikleri bir dosyada toplayarak, sonradan inceleyip değerlendirmektedir.					
75	Öğretmenimiz ders sırasında yapmış olduğumuz etkinlikleri de değerlendirmektedir.					
76	Bu dersi seçtiğimden dolayı pişmanım.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

EK: 2**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (ÖĞRETMEN)****Açıklama:**

Bu anketle amaçlanan, İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının genel özelliklerinin, kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve sınama durumlarının, sizlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilebilmektir.

Anketteki “programla” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programı kastedilmektedir. Anketin sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatli okuyunuz ve en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Ankette sizden adınız-soyadınız istenmemektedir. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Maddeleri dikkatle okumanız ve içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın objektifliği açısından önemlidir. Yanıtsız madde bırakmayınız. **Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.**

Araştırmacılar

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Öğretmen Adem KESKİN

KİŞİSEL BİLGİLER

<u>Cinsiyetiniz:</u>	<u>Eğitim Düzeyiniz:</u>	<u>Yaşınız:</u>	<u>Kıdeminiz</u>
<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Öğretmen Okulu	<input type="checkbox"/> 20–30	<input type="checkbox"/> 0–10
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Ön Lisan (2 Yıllık Eğitim)	<input type="checkbox"/> 31–40	<input type="checkbox"/> 11–20
	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	<input type="checkbox"/> 41–50	<input type="checkbox"/> 21–30
	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> 51–60	<input type="checkbox"/> 31–40
	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> 61 ve üzeri	<input type="checkbox"/> 41 ve Üz.
	<input type="checkbox"/> Doktora		

Mezun Olduğunuz Okul :

- Öğretmen Okulu Eğitim Fakültesi
 Eğitim Yüksek Okulu Fen – Edebiyat Fakültesi
 Eğitim Enstitüsü
 Diğer..... (Yazınız)

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirecek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					
4	Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
5	Programın amaçları öğrencilere düşünme ile ilgili kazanımları edindirecek niteliktedir.					
6	Programın toplam süresi genel amaçları gerçekleştirmek için yeterlidir.					
7	Program öğrencilerin düşünme becerileri gerçekten geliştirecek niteliktedir.					
8	Program öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir.					
9	Program öğrencilere, düşünme alışkanlığı kazandırmaktadır.					
10	Program, diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir.					
11	Program öğrencilere öğrendiklerini yaşamda kullanma fırsatı vermektedir.					
12	Program öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak nitelikte değildir.					
13	Bu program sayesinde artık öğrenciler olaylara farklı yönlerden bakabiliyor.					
14	Program öğrencilerin yeni fikirler ortaya çıkarmasına engel olmaktadır.					
15	Bu program sayesinde öğrenciler, yeni bilgileri nasıl öğreneceğini de öğreniyor.					
16	Program öğrencilere çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırmaktadır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17	Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.					
18	Kazanım ifadeleri düşünme eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.					
19	Kazanım ifadeleri içeriğe uygun yazılmıştır.					
20	Programdaki kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.					
21	Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.					
22	Programda yer alan kazanım ifadelerinin anlaşılması zordur.					
23	Kazanımlar bir birini destekler niteliktedir.					
24	Programın kazanımlarında düşünme ile ilgili değerlere yer verilmiştir.					
25	Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
26	Programın kazanımları öğrencilere düşünme ile ilgili birçok beceriyi kazandırmaktadır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
27	İçerik düşünme ile ilgili tüm önemli konuları kapsamaktadır.					

28	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.					
29	Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.					
30	Ders programında yeterince düşünme etkinliğine yer verilmemiştir.					
31	Konular ile programda yer alan kazanım ifadeleri arasında çelişkiler vardır.					
32	Ders programı içerisinde yer alan etkinlikler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.					
33	İçerik öğrenci için anlamlıdır.					
34	İçerikte yer alan konular, kazanım ifadeleri ile tutarlıdır.					
35	Programın içeriği öğrenciyi ezberlemeden çok, anlamaya teşvik etmektedir.					
36	Programda öğrencilerin bütün düşünme becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.					
37	Program süresince gerektiğinde tekrarlar yapılmaktadır.					
38	Program, öğrenilen her konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır.					
39	İçerik öğrencinin düzeyine uygundur.					
40	Öğrencilere kazandırılacak kavramlar, değerler ve beceriler açık bir şekilde belirlenmiştir.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
41	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
42	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.					

43	Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
44	Programdaki etkinliklerin anlaşılması zordur.					
45	Programda önerilen öğretim yöntemleri, sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.					
46	Kazanımlarla ilgili etkinliklerin hazırlanması zaman almaktadır.					
47	Dersin işlenişinde öğrenci katılımının sağlandığı konular fazladır.					
48	Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen etkinlikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
49	Okul ortamı, kazanımların edinilmesi için yeterlidir.					
50	Kazanımlarla ilgili etkinlikler kolay hazırlanır niteliktedir.					
51	Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
52	Programda önerilen öğretim yöntemleri düşünme eğitiminin ilgili yaş grubuna öğretimi için uygundur.					
53	Bu programın uygulanabilmesi için ders öğretmenin düşünme becerileri alanında yetkin olması gerekir.					
54	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
55	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
56	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamaktadır.					
57	Programda öğrencilerin düşünme ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanmaktadır.					
58	Bu derste yeterince materyel kullanılamamaktadır.					
59	Derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmasına gerek yoktur.					
60	Programda önerilen öğretim yöntemleri öğrencileri aktif hale getirici niteliktedir.					
61	Program öğrencilerin ders dışı etkinlikler yapmasını sağlamaktadır.					
62	Program öğrencilerin grup çalışması yapmasını sağlamaktadır.					

V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
63	Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
64	Programda yer alan değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
65	Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
66	Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.					
67	Etkinliklerde verilen ölçme araçları öğrencilerin değerlendirilmesi için uygundur.					
68	Öğrenci eksikliklerinin nasıl giderileceği tanımlanmıştır.					
69	Öğrencilerinin kendilerini nasıl değerlendireceğine (öz değerlendirme) ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
70	Öğrencilerin diğer arkadaşlarını (akranlarını) nasıl değerlendireceğine ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
71	Program sadece ürünü değil, sürecide değerlendirmektedir.					
72	Programdaki ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterli değildir.					
73	Uygulamada çoklu değerlendirme tekniklerini (performans sınavları, projeler, sunumlar vb. gibi) uygulayabiliyorum.					
74	Dersin değerlendirilmesi için performans ödevleri kullanılabilir.					
75	Öğrencilere ne kazandıklarını görebilmeleri için öz değerlendirme yaptırarak eksikliklerini fark etmelerini sağlıyorum.					
76	Derste farklı konularda projeler vermekteyim.					
77	Derste yapılan etkinlikleri bir dosyada toplayarak, portfolyo değerlendirmesi yapmaktayım.					
78	Ders sırasında yapılan etkinlikleri anında değerlendiremiyorum.					
79	Bana göre öğrencileri ölçmek mümkün değildir.					
80	Programda öğrenci eksikliklerinin nasıl giderileceği tanımlanmıştır.					

EK: 3

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (MÜFETTİŞ)**

Açıklama:

Bu anketle amaçlanan, İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının genel özelliklerinin, kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme sürecinin ve sınav durumlarının, sizlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirebilmektir.

Anketteki “programla” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programı kastedilmektedir. Anketin sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatli okuyunuz ve en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Ankette sizden adınız-soyadınız istenmemektedir. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Maddeleri dikkatle okumanız ve içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın objektifliği açısından önemlidir. Yanıtsız madde bırakmayınız. **Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.**

Araştırmacılar

Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN

Öğretmen Adem KESKİN

KİŞİSEL BİLGİLER

<u>Cinsiyetiniz:</u>	<u>Eğitim Düzeyiniz:</u>	<u>Yaşınız:</u>	<u>Kıdeminiz</u>
<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Öğretmen Okulu	<input type="checkbox"/> 20–30	<input type="checkbox"/> 0–10
<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Ön Lisan (2 Yıllık Eğitim)	<input type="checkbox"/> 31–40	<input type="checkbox"/> 11–20
	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	<input type="checkbox"/> 41–50	<input type="checkbox"/> 21–30
	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> 51–60	<input type="checkbox"/> 31–40
	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> 61 ve üzeri	<input type="checkbox"/> 41 ve Üz.
	<input type="checkbox"/> Doktora		

Mezun Olduğunuz Okul :

- Öğretmen Okulu
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Yüksek Okulu
 Fen – Edebiyat Fakültesi
 Eğitim Enstitüsü
 Diğer..... (Yazınız)

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirerek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					
4	Program, öğretmene yeterince rehberlik edecek niteliktedir.					
5	Programın amaçları öğrencilere düşünme ile ilgili kazanımları edindirecek niteliktedir.					
6	Programın toplam süresi genel amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.					
7	Program öğrencilerin düşünme becerilerini gerçekten geliştirecek niteliktedir.					
8	Program öğrencileri düşünmeye teşvik edecek niteliktedir.					
9	Program öğrencilere, düşünme alışkanlığı kazandırabilecek niteliktedir.					
10	Program, diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir.					
11	Program öğrencilere öğrendiklerini yaşamda kullanma fırsatı vermektedir.					
12	Program öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak nitelikte değildir.					
13	Bu program sayesinde öğrenciler olaylara farklı yönlerden bakabilir.					
14	Program öğrencilerin yeni fikirler ortaya çıkarmasına engel olmaktadır.					
15	Bu program sayesinde öğrenciler, yeni bilgileri nasıl öğreneceğini de öğreniyor.					
16	Program öğrencilere çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırmaktadır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17	Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.					
18	Kazanım ifadeleri düşünme eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.					
19	Kazanım ifadeleri içeriğe uygun yazılmıştır.					
20	Programdaki kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.					
21	Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.					
22	Programda yer alan kazanım ifadelerinin anlaşılması zordur.					
23	Kazanımlar bir birini destekler niteliktedir.					
24	Programın kazanımlarında düşünme ile ilgili değerlere yer verilmiştir.					
25	Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
26	Programın kazanımları öğrencilere düşünme ile ilgili birçok beceriyi kazandırmaktadır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
27	İçerik düşünme ile ilgili tüm önemli konuları kapsamaktadır.					

28	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.					
29	Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.					
30	Ders programında yeterince düşünme etkinliğine yer verilmemiştir.					
31	Konular ile programda yer alan kazanım ifadeleri arasında çelişkiler vardır.					
32	Ders programı içerisinde yer alan etkinlikler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.					
33	İçerik öğrenci için anlamlıdır.					
34	İçerikte yer alan konular, kazanım ifadeleri ile tutarlıdır.					
35	Programın içeriği öğrenciyi ezberlemeden çok, anlamaya teşvik etmektedir.					
36	Programda öğrencilerin bütün düşünme becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.					
37	Program süresince gerektiğinde tekrarlar yapılmaktadır.					
38	Program, öğrenilen her konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır.					
39	İçerik öğrencinin düzeyine uygundur.					
40	Öğrencilere kazandırılacak kavramlar, değerler ve beceriler açık bir şekilde belirlenmiştir.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		41	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.			
42	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.					
43	Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
44	Programdaki etkinliklerin anlaşılması zordur.					

45	Programda önerilen öğretim yöntemleri, sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.					
46	Kazanımlarla ilgili etkinliklerin hazırlanması zaman almaktadır.					
47	Dersin işlenişinde öğrenci katılımının sağlandığı konular fazladır.					
48	Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen etkinlikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
49	Okul ve sınıf ortamı, kazanımların edinilmesi için yeterlidir.					
50	Kazanımlarla ilgili etkinlikler kolay hazırlanır niteliktedir.					
51	Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
52	Programda önerilen öğretim yöntemleri düşünme eğitiminin, ilgili yaş grubuna öğretimi için uygundur.					
53	Bu programın uygulanabilmesi için ders öğretmenini düşünme becerileri alanında yetkin olması gerekir.					
54	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
55	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
56	Program öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlamaktadır.					
57	Programda öğrencilerin düşünme ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanmaktadır.					
58	Bu derste yeterince materyel kullanılamamaktadır.					
59	Bu derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmasına gerek yoktur.					
60	Programda önerilen öğretim yöntemleri öğrenciyi aktif hale getirici niteliktedir.					
61	Bu program öğrencilerin ders dışı etkinlikler yapmasını sağlamaktadır.					
62	Program öğrencilerin grup çalışması yapmasını sağlamaktadır.					
V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

63	Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
64	Programda yer alan değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
65	Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
66	Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.					
67	Etkinliklerde verilen ölçme araçları öğrencilerin değerlendirilmesi için uygundur.					
68	Öğrenci eksikliklerinin nasıl belirleneceği tanımlanmıştır.					
69	Öğrencilerinin kendilerini nasıl değerlendireceğine (öz değerlendirme) ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
70	Öğrencilerin diğer arkadaşlarını (akranlarını) nasıl değerlendireceğine ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
71	Program sadece ürünü değil, süreci de değerlendirmektedir.					
72	Programdaki ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterli değildir.					
73	Uygulamada çoklu değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, sunumlar vb. gibi) uygulanmaktadır.					
74	Dersin değerlendirilmesi için performans ödevleri kullanılabilir.					
75	Öğrencilere ne kazandıklarını görebilmeleri için öz değerlendirme yaptırılarak öğrencilerin eksikliklerini fark etmeleri sağlanıyor.					
76	Derste farklı konularda projeler veriliyor.					
77	Derste yapılan etkinlikler bir dosyada toplanıyor, portfolyo değerlendirmesi yapılıyor.					
78	Ders sırasında yapılan etkinlikler anında değerlendirilmiyor.					
79	Bana göre öğrencileri ölçmek mümkün değildir.					
80	Öğrenci eksikliklerinin nasıl giderileceği tanımlanmıştır.					

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

EK: 4

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMI SINIF GÖZLEM FORMU**

<u>SINIF BİLGİLERİ</u>	
<u>Sınıf:</u> <input type="checkbox"/> 6.Sınıf <input type="checkbox"/> 7.Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf	<u>Okulun Öğrenim Durumu:</u> <input type="checkbox"/> Sabahçı veya Öğlenci Şeklinde <input type="checkbox"/> Sabahtan akşama kadar (Tam Gün)
<u>Okulun İsmi:</u>.....	

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Program öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir.					
2	Program öğrencilere, düşünme alışkanlığını kazandırmaktadır.					
3	Program öğrencilere öğrendiklerini yaşamda kullanma fırsatı vermektedir.					
4	Program öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak nitelikte değildir.					
5	Bu program sayesinde artık öğrenciler olaylara farklı yönlerden bakabiliyor.					
6	Program öğrencilerin yeni fikirler ortaya çıkarmasına engel olmaktadır.					
7	Bu program sayesinde öğrenciler, yeni bilgileri nasıl öğreneceğini de öğreniyor.					
8	Program ile öğrencilere çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırılmaktadır.					

II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9	Programın kazanımlarında düşünme ile ilgili değerlere yer verilmiştir.					
10	Programın kazanımları öğrencilere düşünme ile ilgili birçok beceriler kazandırmaktadır.					
III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmektedir.					
12	Ders programı içerisinde yer alan etkinlikler öğrenciler tarafından anlaşılmalıdır.					
13	İçerik öğrenci için anlamlıdır.					
14	Programın içeriği öğrenciyi ezberlemeden çok anlamaya teşvik etmektedir.					
15	Program süresince gerektiğinde tekrarlar yapılmaktadır.					
16	Programda öğrenilen her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmalar yapılmaktadır.					
17	İçerik öğrencinin düzeyine uygundur.					

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

18	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
19	Programda kullanılan etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.					
20	Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
21	Programdaki etkinlikler anlaşılması zordur.					
22	Programdaki öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanmaktadır.					
23	Etkinliklerin uygulanması zaman almaktadır.					
24	Dersin işlenişinde öğrenci katılımı sağlanmaktadır.					
25	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.					
26	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
27	Öğrenciler aktif olarak derse katılmamaktadır.					
28	Programda öğrencilerin düşünme ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanmaktadır.					
29	Bu derste yeterince materyel kullanılmamaktadır.					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30	Derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmamaktadır.					
31	Programdaki öğretim yöntemleri öğrenciyi aktif hale getirmektedir.					
32	Bu derste öğrenciler ders dışı etkinlikler yapmaktadırlar.					
33	Bu derste öğrenciler grup çalışması yapmaktadırlar.					

V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
34	Uygulamada çoklu değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, sunumlar vb. gibi) uygulanmaktadır.					
35	Dersin değerlendirilmesi için performans ödevleri kullanılabilir.					
36	Öğrencilere ne kazandıklarını görebilmeleri için öz değerlendirme yaptırarak eksikliklerini fark etmeleri sağlanmaktadır.					
37	Derste farklı konularda projeler verilmektedir.					
38	Derste yapılan etkinlikler bir dosyada toplanarak, portfolyo değerlendirmesi yapılmaktadır.					
39	Ders sırasında yapılan etkinlikler anında değerlendirilmektedir.					

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK: 5

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMI UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Açıklama;

Bu değerlendirme formu ile amaçlanan, İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının genel özelliklerini, kazanımlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınav durumlarını, sizlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirebilmektir.

Formdaki “programla” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programı kastedilmektedir. Formun sol tarafında programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafında ise beş adet seçenek bulunmaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatli okuyunuz ve en uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Formda sizden adınız-soyadınız istenmemektedir. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Maddeleri dikkatle okumanız ve içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın objektifliği açısından önemlidir. Yanıtsız madde bırakmayınız. **Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.**

**Araştırmacılar
Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Öğretmen Adem KESKİN**

I. Programın Genel Özellikleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Programda kazanım için ayrılan zaman, o kazanımın güçlük derecesi ile uyumludur.					
2	Bu programla öğrencilere, düşünmeyi sevdirecek öğretmek mümkündür.					
3	Program düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, kendini ifade etme vb) birleştirici niteliktedir.					
4	Program, öğretmene yeterince rehberlik edecek niteliktedir.					
5	Programın amaçları öğrencilerin düşünme ile ilgili kazanımları edindirecek niteliktedir.					
6	Programın toplam süresi genel amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.					

7	Program öğrencilerin düşünme becerilerini gerçekten geliştirecek niteliktedir.					
8	Program diğer dersleri tamamlayıcı niteliktedir.					
II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9	Kazanım ifadeleri anlaşılır biçimde yazılmıştır.					
10	Kazanım ifadeleri düşünme eğitimi dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.					
11	Kazanım ifadeleri içeriğe uygun yazılmıştır.					
12	Programdaki kazanım ifadeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine (yaşlarına, zihinsel gelişimlerine vb.) uygundur.					
13	Programda bireyin günlük hayatında işine yarayacak kazanımlara yer verilmiştir.					
14	Programda yer alan kazanım ifadelerinin anlaşılması zordur.					
15	Kazanımlar birbirini destekler niteliktedir.					
16	Kazanımlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					
III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
17	İçerik düşünme ile ilgili tüm önemli konuları kapsamaktadır.					
18	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.					
19	Ders programında yeterince düşünme etkinliğine yer verilmemiştir.					
20	Konular ile programda yer alan kazanım ifadeleri arasında çelişkiler vardır.					

21	İçerikte yer alan konular, kazanım ifadeleri ile tutarlıdır.					
22	Programda öğrencilerin bütün düşünme becerilerini kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.					
23	Öğrencilere kazandırılacak kavramlar, değerler ve beceriler açık bir şekilde belirlenmiştir.					

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
24	Eğitim durumlarında kullanılmak üzere belirlenen etkinlikler kazanımları gerçekleştirecek niteliktedir.					
25	Okul ortamı, kazanımların edinilmesi için yeterlidir.					
26	Kazanımlarla ilgili etkinlikler kolay hazırlanır niteliktedir.					
27	Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik edecek niteliktedir.					
28	Programda önerilen öğretim yöntemleri düşünme eğitiminin ilgili yaş grubuna öğretimi için uygundur.					
29	Bu programın uygulanabilmesi için ders öğretmenin düşünme becerileri alanında yetkin olması gerekir.					
V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30	Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
31	Programda yer alan değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
32	Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.					
33	Değerlendirme için programda önerilen değişik tip sorular uygulanabilir niteliktedir.					
34	Etkinliklerde verilen ölçme araçları öğrencilerin					

	değerlendirilmesi için uygundur.					
35	Öğrenci eksikliklerinin nasıl belirleneceği tanımlanmıştır.					
36	Öğrencilerinin kendilerini nasıl değerlendireceğine (öz değerlendirme) ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
37	Öğrencilerin diğer arkadaşlarını (akranlarını) nasıl değerlendireceğine ilişkin açıklamalar yeterlidir.					
38	Program sadece ürünü değil, süreci de değerlendirmektedir.					
39	Programdaki ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede yeterli değildir.					
40	Öğrenci eksikliklerinin nasıl giderileceği tanımlanmıştır.					

EK: 6

**İLKÖĞRETİM DÜŞÜNME EĞİTİMİ DERSİ (6.,7., VE 8. SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Öğrenci,

Bu görüşme ile amaçlanan, İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının genel özelliklerini, kazanımlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınav durumlarını, sizlerin görüşleriniz doğrultusunda değerlendirebilmektir.

Görüşmedeki “dersle” Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) kastedilmektedir.

Görüşmede sizin adınız-soyadınız istenmeyecektir. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Araştırma sorularına dikkatle ve içtenlikle yanıt vermeniz, araştırmanın objektifliği açısından önemlidir. **Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.**

**Araştırmacılar
Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Öğretmen Adem KESKİN**

Kişisel Bilgiler**Cinsiyetiniz:**

- Erkek
 Kadın

Sınıfınız:

- 6.Sınıf
 7.Sınıf
 8. Sınıf

Okulunuzun Öğrenim Durumu:

- Sabahçı veya Öğrenci Şeklinde
 Sabahtan akşama kadar (Tam Gün)

Velinizin Mesleği:

- Serbest meslek
 Memur
 Esnaf
 İşçi
 Çiftçi
 Emekli
 Diğer (.....)

Okulunuzun İsmi:.....

I. Programın Genel Özelliklerine İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
1	Düşünme Eğitimi dersi sayesinde daha iyi düşünebiliyor musunuz?			
2	Bu dersle düşünmeyi severek öğrenmeniz mümkün mü?			
3	Derste, düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, vb) hep birlikte kullanabiliyor musunuz?			
4	Ders düşünme becerilerini öğrenmenize yeterince rehberlik etmekte midir?			
5	Dersin size kazandırdığı şeyler düşünme ile ilgili ihtiyaçlarınızı karşılamakta mıdır?			
6	Sizce dersin haftalık süresi yeterli midir?			
7	Ders düşünme becerilerinizin gelişmesi için uygun mudur?			
8	Ders sizi düşünmeye teşvik etmekte midir?			
9	Ders size düşünme alışkanlığı kazandırmakta mıdır?			
10	Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslerde kullanabiliyor musunuz?			
11	Ders öğrendiklerinizi her yerde kullanma fırsatı vermekte midir?			
12	Ders kendinizi daha iyi ifade etmenizi sağlamakta mıdır?			
13	Bu ders sayesinde artık olaylara farklı yönlerden bakabiliyor musunuz?			
14	Ders sizin yeni fikirler ortaya çıkarmanıza yardımcı oluyor mu?			
15	Bu ders yeni bilgileri nasıl öğreneceğinizi öğretiyor mu?			
16	Ders size çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırıyor mu?			

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

II. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
17	Öğretmeninizin ders sırasında belirttiği kazanımları (amaçları) anlayabiliyor musunuz?			
18	Öğretmeninizin derste size kazandırdıkları dersin genel amaçlarıyla tutarlı mıdır?			
19	Dersin amaçları ile işlediğiniz konular bir birine uygun mudur?			
20	Derste size kazandırılanlar, gelişim düzeyinize (yaşınıza, zihinsel gelişiminize vb.) uygun mudur?			
21	Derste kazandıklarınız günlük yaşamınızda işinize yaramakta mıdır?			
22	Dersin amacını anlayabiliyor musunuz?			
23	Derste öğrendikleriniz bir birini destekler nitelikte midir?			
24	Derste öğrendikleriniz size düşünme ile ilgili değerler kazandırıyor mu?			
25	Bu derste öğrendikleriniz aileniz ve çevrenizin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mudur?			
26	Derste öğrendikleriniz size düşünme ile ilgili beceriler kazandırıyor mu?			

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

III. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
27	Konular düşünme ile ilgili tüm önemli bilgileri kapsamakta mı?			
28	İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa			

	doğru mu?			
29	Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmekte midir?			
30	Derste yeterince etkinliğe yer verilmekte midir?			
31	Konular ile dersin amaçları arasında çelişkiler var mıdır?			
32	Ders içerisinde yer alan etkinlikleri anlayabiliyor musunuz?			
33	Konular sizin için anlamlı mıdır?			
34	Derste yer alan konular, dersin amaçları ile tutarlı mıdır?			
35	Dersin konuları sizi ezberlemekten çok anlamaya teşvik etmekte midir?			
36	Derste bütün düşünme becerilerini kullanabileceğiniz etkinlikler mevcut mudur?			
37	Öğretmeniniz ders sırasında gerektiğinde tekrarlar yapıyor mu?			
38	Derste öğrendiğiniz her konu ile ilgili yeterli alıştırmaya yapıyor musunuz?			
39	Derste öğrendikleriniz yaşamınızı kolaylaştırmakta mıdır?			
40	Derste öğrendikleriniz sizin seviyenize uygun mudur?			
41	Derste öğrendikleriniz ilginizi çekecek nitelikte midir?			
42	Konular sınıf düzeyine uygun mudur?			
43	Kavramları, değerleri ve becerileri açık bir şekilde öğreniyor musunuz?			
44	Ders içerisinde yer alan etkinlikleri yapabiliyor musunuz?			

Diğer Görüşleriniz:

.....

IV. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
45	Derste kullanılan öğretim yöntemleri öğrenmenize yeterince yardım etmekte midir?			

46	Etkinlikleri yapmanız zaman almakta mıdır?			
47	Dersin işlenişinde hemen hemen herkes derse katılmakta mıdır?			
48	Derste yaptığımız etkinlikler amacınızı gerçekleştirmenizi sağlamamakta mıdır?			
49	Okul ve sınıf ortamı, dersin amaçlarının gerçekleşmesi için uygun mudur?			
50	Dersteeki etkinliklere benzer etkinlikleri sizde üretebilir misiniz?			
51	Sizce derste öğretmeninizin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri daha da çeşitlendirilmeli midir?			
52	Derste yeterli materyal kullanılmakta mıdır?			
53	Öğretmeninizin düşünme becerileri ile ilgili olarak, yeterli olduğunu düşünmüyor musunuz?			
54	Derste kullanılan materyaller öğrenmenizi kolaylaştırmakta mıdır?			
55	Derste kullanılan materyaller sınıfta herkesin ilgisini çekmekte midir?			
56	Derste aktif olarak yer alıyor musunuz?			
57	Derste düşünme ile ilgili problemlerin çözümleri için yeterli zaman ayrılmakta mıdır?			
58	Derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmakta mıdır?			
59	Dersin öğretimi yeterli midir?			

Diğer Görüşleriniz:

.....

V. Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşler		Hayır	Fikrim Yok	Evet
60	Bu derste öğretmeninizin sizi nasıl değerlendireceği ile ilgili ölçütleri biliyor musunuz?			
61	Derste kullanılan değerlendirme etkinlikleri yeterli midir?			
62	Derste yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleri, sizin düşünme ile ilgili bilgi ve becerilerinizi ölçmekte midir?			

63	Öğretmeniniz değişik ölçme-değerlendirme teknikleri kullanmakta mıdır?			
64	Etkinliklerde verilen ölçme araçlarının sizi yeterince değerlendirdiğini düşünüyor musunuz?			
65	Dersteki eksiklikleriniz yeterince belirlenmemekte midir?			
66	Öz değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterli midir?			
67	Sınıftaki diğer arkadaşlarınızı nasıl değerlendireceğinize ilişkin açıklamalar yeterli midir?			
68	Derste sadece ders ve ünite sonunda mı değerlendirme yapıyorsunuz?			
69	Derste kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri sizin kazanımlarınızı ölçmede yeterli midir?			
70	Uygulamada çoklu değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, sunumlar vb. gibi) uygulanıyor mu?			
71	Öğretmeniniz dersin değerlendirilmesi için performans ödevleri vermekte midir?			
72	Derste öz değerlendirme yaparak eksikliklerinizi görmekte misiniz?			
73	Derste farklı konularda projeler hazırlamakta mısınız?			
74	Öğretmeniniz derste yapmış olduğunuz etkinlikleri bir dosyada toplayarak, sonradan inceleyip değerlendirmekte midir?			
75	Öğretmeniniz ders sırasında yapmış olduğunuz etkinlikleri de değerlendirmekte midir?			
76	Bu dersi seçtiğinizden dolayı pişman mısınız?			

Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

EK: 7

ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00-07/311/ 268 / 5876

Konu : Araştırma İzin Onay İsteği

26 SUB 2008

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 18/01/2008 tarihli ve B.30.2.MKÜ.0.E1.00.00/90 sayılı yazısı

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Âdem KESKİN'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'in Yönetiminde yapmakta olduğu " İlköğretimde Düşünme Eğitimi Dersi (6.7. ve 8. sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu araştırmanın öğrencilere, bu sınıfların öğretmenlerine ve ilköğretim müfettişlerine yönelik olarak uygulanması kapsamında 01/04/2008-23/05/2008 tarihleri arasında Antakya Nami Veysoğlu İlköğretim okulu, Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Orhanlı İlköğretim Okulu, Serinyol İlköğretim Okulu, Kumlu Akpınar İlköğretim Okulu ve Kırıkhan 5 Temmuz İlköğretim Okulu (6.7. ve 8. sınıf) sınıflarına araştırma yapabilmesi isteğiyle ilgili başvurusu Müdürlüğümüz komisyonunca incelenmiş ve söz konusu başvurunun "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine" uygun olarak yapılmış olduğundan araştırma tezinin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Nazmi BOZOĞLAN
Müdür V.

OLUR
.../02/2008

Dr. Yakın YILMAZ
Vali Yardımcısı

KAYNAKÇA

- Adams, M.F., (1974), “An Examination Of The Relationship Between Teacher Use Of Higher Level Cognitive Questions And The Development Of Critical Thinking In İntermediate Elementary Students”, The Florida State University (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Akbıyık, C., (2002), “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara
- Akdağ, M., ve Güneş H., (2003), “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi”, **Milli Eğitim Dergisi**, (159), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm>. (2007 yılında indirilmiştir).
- Akinoğlu O., (2001), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara
- Akinoğlu, O., (2003), “Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3) 7-26
- Alkaya, F., (2006), “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi”, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay
- Allison, A., (1993), “Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At- Risk Student”, Northern Arizona University (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Ann, F.M., (2000), “Critical Thinking 101: The Basics of Evaluating Information”. **Knowledoe Quest**, s.29,ss.13-20
- Areglado, R.J., (1996), **Learning for life:creating class for self-directed learning**, Thousand Oaks, Ca.:Corwin Press.
- Arslantaş, S., (2006), “6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi”, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

- Ashton, P., (1988), "Teaching Higher-Order Thinking And Content: An Essential Ingredient In Teacher Preparation", Gainesville, FL: University of Florida.
- Ataman, A., (1993), "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci", Ayşegül Ataman (Ed.) Yaratıcılık ve Eğitim, XVII. Eğitim Toplantısı, **Türk Eğitim Derneği Yayınları** No:17, Ankara.
- Ayaz C., (2005), "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarısına etkisi", Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Aybek, B., (2007), "Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü", **Üniversite ve Toplum**, Haziran, 2007, Cilt, 7, Sayı, 2.
- Balcı, A., (2004), **Sosyal Bilimlerde Çalışmalar**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Balcı, A., (2006), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baykara, N., (2006), "Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi", Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar
- Beck, I.L., Mckeown, M.G., Sandora, C., Kucan, L., ve Worthy, J., (1996), "Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation Engage Students With Text", **Elementary School Journal**, V:96, No:4, pp:385-414.
- Beyer, B., (1991), **Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers**. Boston, USA, Allyn and Bacon.
- Bloom, B.S., J.T., Hastings and G.F., Maduas, (1971), **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York: Mc Gravv Hill BookCo.
- Bozdoğan A., (2007), "Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumlarına Ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

- Brookfield S.D., (1997), "Assessing Critical Thinking" **New Directions for Adult and Continuing Education**. 75, 17-29.
- Büyükkaragöz, S., (1997), **Program Geliştirme "Kaynak Metinler"**, 2.Baskı, Kuzucular Ofset, Konya
- Büyüköztürk, Ş., (2001), **DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cenkseven, F., Akar Vural, R., (2006), "Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması", **Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eurasian Journal of Educational Research**, 25, pp, 45-53 2006.
- Chance, P., (1986), **Introduction: The Thinking Movement, Thinking in the Classroom: A Survey of Programs**, P.Chance & R.S. Brandt (Ed). New York: Teachers College Press.
- Ciardiello, A.V., (1998), "Did You Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies", **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Vol:42, Issue:3 pp:210-220.
- Clark, L.H., & Star, K., (1991), **Secondary and Middle School Teaching Methods**, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Cotton, K., (1991), "Teaching Thinking Skills", <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. (2007 yılında indirilmiştir).
- Craft, A., (2003), "Creative Thinking in the Early Years of Education", **Early Years**, Vol. 23, No. 2, September 2003
- Cüceloğlu, D., (1994), **İyi Düşün Doğru Karar ver, Sistem Yayınları** (7.Baskı), İstanbul
- Çakıroğlu, A., (2006), "Üstbilişsel Stratejiler ve okuduğunu anlama", Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çatalbaş, E., (2006), "Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Akademik Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişki", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Çellek, T., (2001), "Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu", **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, 741, 18-19.

- Çetin, B., (2007), “Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Çilenti, K., (1991), **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Kadioğlu Matbaası, 4.Baskı, Ankara.
- Çoban, A., (2007), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Gürbüz Ocak (Ed.), Temel Kavramlar (1-54), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demir, M., K., (2003), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Demir, M., K., (2006), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Demirel, Ö., (1992), “Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:7, 27-43, Ankara.
- Demirel, Ö., (1996), **Genel Öğretim Yöntemleri**. Usem Yayınlan, 11. Ankara.
- Demirel, Ö., (2001), **Eğitim Sözlüğü**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö., (2005), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 7.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Dewey, J., (1982), “GSU Master Teacher Program: On Critical Thinking”, <http://www.gsu.edu/dschjb/wwwcrit.html>.adresinden 02.10.2007 tarihinde indirildi.
- Doğan, H., (1997), **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Doğanay, A., ve Kara, Z., (1995), “Düşünmenin Boyutları”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Nisan,1995, Cilt:1, Sayı:11, ss25-38, Adana.

- Doğanay, A., (1996), “Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Eğitim Modeli”,
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eylül, 1996 Cilt:2,
Sayı:14, ss48-54, Adana.
- Doğanay, A., (2001), “Yaratıcı Öğrenme”, Ali Şimşek (Ed.). **Sınıfta Demokrasi**,
Eğitim Sen Yayınları, 2. Baskı, ss.172 Ankara
- Doğanay, A., (2006), “Etkin Vatandaşlık Eğitimi İçin Düşünme Becerilerinin
Öğretimi”, İçinde: Öztürk, C. (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler
Öğretimi**, (180-216). PegemA Yayıncılık, Ankara
- Doğanay, A., & Akbulut, M., & Erden, Ş., (2007), “Üniversite Öğrencilerinin Bir
Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin
Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz
2007, Sayı 52, ss: 511-546.
- Doll, R., C., (1986), **Curriculum İmprovement: Decision Making and Process**,
6th Ed. Allyn and Bacon, Boston, p.8.
- Doney, L.D., ve Lephardt, N.E., (1993), “Developing Critical Thinking Skills in
Accounting Students”, **Journal of Education for Business**, c.68, s.5,
ss.297.
- Duman, B., (2007), “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, Gürbüz Ocak (Ed.), **Eğitimde
Çağdaş Yaklaşımlar**, (267-385), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Ekinci, A., (2005), “Bilgi Toplumunda Eğitimin Anahtar Kavramı: Öğrenmeyi
Öğrenme”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**,5 (59).
- Ekiz, D., (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş Nitel,
Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Elvan, Z., (2007), “Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Ennis, R.H., (1985), “Goals for critical thinking curriculum”, In. A. Costa (Ed.).
Developig Minds: A Source Book for Teaching Thinking,
VA:ASCD, Alexandria, USA.
- Ercan, F., ve Altun, S. A., (2005), “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5.

- Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (311-319), Ankara.
- Erden, M., (1998), **Eğitimde Program Değerlendirme**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, M., (2005), “Yeni Geliştirilen 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları”, Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (299-310), Ankara.
- Erdoğdu, Y., (2006), “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, www.e-sosder.com, ISSN:1304-0278, Yaz -2006, C.5 S.17 (95-106).
- Erözkan, A., (2007), “Eğitim Psikolojisi ve Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, Ersanlı, K.; Uzman, E., (Edt) **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul: Lisans Yayıncılık, S.13-36
- Ertürk, S., (1972), **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan A.Ş., Ankara.
- Ertürk, S., (1982), **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Ltd. Şti., Ankara.
- Eşme, İ., (2005), “Türkiye’de Fen Eğitiminde Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”, <http://nucleus.istanbul.edu.tr/~cfe/egitim/> (2007 yılında indirilmiştir).
- Facione, P., (1998), **Critical Thinking: What It Is and What It Counts**, California Academic Press.
- Fisher, R., (1995), **Teaching children to Think**, United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fisher R., (2006), ‘Thinking Skills’, in Arthur J, Grainger T & Wray D (eds) **Learning to teach in primary school**, Routledge Falmer, <http://www.teachingthinking.net/Thinkskills.htm>
- Flavell, J.H., Gren, F.L., Flavell, E.R., ve Lin N.T., (1999), “Development of Children’s Knowledge about Unconsciousness”, **Child Development**, V:70, N:2 pp:97-112.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., ve Green, F.L., (2001), “Development of Children’s

- Understanding of Connections Between Thinking and Feeling”,
American Psychological Society, Vol:12, N:5, pp:430-432.
- Fortunato, I., ve Hecht, D., (1991), “Metacognition and Problem Solving”,
Arithmetic Teacher, V:39, n:4, pp:38-40
- Friere, P., (1990), “Ezilenlerin Eğitimi”, (Çev. Yurdanur Salman Ve Gülşat
Aygen), **Sanat Adam Dergisi**, (59), 27–32.
- Gelen, İ., (1999), “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler
Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin
Değerlendirilmesi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Gelen, İ., (2003), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin
Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi”, Çukurova
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora
Tezi), Adana.
- Gerede, D., (2005), “İhtiyaç Analizi Yoluyla Program Değerlendirme: Anadolu
Üniversitesi Yoğun İngilizce Programı Mezunlarının Algılamaları”,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış
Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Gerek, Ö., (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki
Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma”, Selçuk
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek
Lisans Tezi), Konya.
- Gibson, C., (1998), **Teaching Strategies – A Guide To Better Instruction**,
USA: Orlich Harder Collation.
- Glasser, W., (1999), **Başarısızlığın Olmadığı Okul**, (Çeviren: K. Teksöz), Kurtiş
Matbaacılık, İstanbul.
- Gömlüksiz, M.,N., & Kan, A., Ü., (2007), “Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim
Programının Araştırma, İletişim ve Türkçeyi Doğru, Etkili Güzel
Kullanma Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin
Öğrenci Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”, Fırat Üniversitesi, **Sosyal
Bilimler Dergisi**, Cilt-17, Sayı-2, 135-162, Elazığ.
- Gözütok, D. (2003), “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, **Milli Eğitim**

- Dergisi**, 160, Güz 2003, Ankara.
- Güngör, G., (2006), “Coğrafya Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Teknikleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Gürbüz, H. & Işıklı, Ş. (2007), “Niçin Düşünmeliyiz ya da Niçin Düşünme Eğitimi”, www.dusunmeegitimi.org, (11.09.2007).
- Güven, S., (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 177, Kış 2008, SS 224-236.
- Hager, P., Sleet, R., Logon, P., ve Hooper, M., (2003), “Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses”, **Science & Education**, s.12, ss.303-313.2003
- Halpern, D., (1988), “Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring”, **Amerikan Psychologist**, s.53, ss.449-455.
- Hanley, G.L., (1995), “Teaching Critical Thinking: Focusing on Metacognitive Skills and Problem Solving”, **Teaching of Psychology**, c.22, s.1, ss.68-72.
- Harris, R., (1998), **Introduction to Creative Thinking**, www.virtualsalt.com/crebooks1.html adresinden, 12.12.2006 tarihinde alınmıştır.
- Hayes, j., R., (1990), **Coğnitve Processes in Creativity**, Universty of California Berkeley.
- Hayran, İ., (2000), “İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Henson, K., T., (2006), **Curriculum planning**, Waveland Pres, Inc. Illinois.
- Hesapçioğlu, M., (1994), **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Hudgins, Bryce B., ve S., Edelman, (1988), “Children’s Self-Directed Critical Thinking”, **Journal of Educational Research**, 85, 262-273.
- Işıklı, Ş., (2007), “Düşünme Eğitimi, Düşünme Becerilerini Geliştiriyor”,

www.dusunmeegitimi.org, (11.09.2007).

- İnan, C., ve Özgen, K., (2008), “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, www.esosder.org, Yaz-2008 C.7 S.25 (039-054) ISSN:1304-0278 Summer-2008 V.7 N.25.
- İpşiroğlu, Z., (1993a), **Eğitimde Yaratıcılık**, TED yayıncılık, Ankara.
- İpşiroğlu, Z., (1993b), “Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcılık”, Ayşegül Ataman (Ed.). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Toplantısı, **Türk Eğitim Derneği Yayınları**, No:17 Ankara.
- İşman, A., ve Eskicumalı, A., (2003), **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, 4. Baskı, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Joseph, N., (2003), “Metacognition in the Classroom: Examining theory and Practise”, **Pedagogy**, Vol:3, Issue:1, pp:109-113.
- Kaasboll, J.J., (1998), “Teaching Critical Thinking and Problem Defining Skills”, **Education and Information Technologies**, c.3, ss. 101-117.
- Kalaycı, Ş., (2006), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 2. Baskı, Ankara.
- Kaloç, R., (2005), “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Karaca, S., (2006), “Görme Engelli Ergenlerin Saptanan Gereksinimlerine Yönelik Geliştirilen Eğitim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Karakaya, Ş., (2004), **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasar, N., (2005), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, 14. Baskı, Ankara.
- Karataş, H., (2007), “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu

- Modern Diller Bölümü'nde Uygulanmakta Olan İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi”, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Kay, O., (2007), “Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretimi Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Kaya, B., (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Kaya, H., (1997), “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü”, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Kazancı, O., (1989), **Eğitimde Eleştirel Düşünme Ve Öğretimi**, Hukuk Yayınları, No: 7, Ankara.
- Kazancı, O., (1995), “Eğitimde “Ne” Düşünmek mi? “Nasıl” Düşünmek mi?” **Çağdaş Eğitim**. 19–24.
- Korkut, D., (2005), “1948 -1991 Yılları İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Programlarının Değerlendirilmesi”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- Kökdemir, D., (2003). “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KPSS, (2007), **Öğretmen Adayları için KPSS Eğitim Bilimleri**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kuhn, D., (2000), “Metacognitive Development”, **Current Directions in Psychological Sciency**, Vol:9, N:5 pp:178-181.
- Kuzgun, Y., (2001), “Eğitimde kendini gerçekleştirme”, Ali Şimşek (Ed). **Sınıfta**

- Demokrasi** (2. Baskı), Eğitim Sen Yayınları, ss.17., Ankara.
- Küçükahmet, L., ve Diğerleri, (2002), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lan, W. (2002). “Challenging Students With The Tools of Critical Thinking”, **Social Studies**, c.93, s.6, ss. 257.
- Leming, J.S., (1998), “Some Critical Thoughts About The Teaching Of Critical Thinking”, **Social Studies**, Cilt:89, Sayı:2, s.61, Carbondale.
- Lipman, M., (1988), **Philosophy Goes to School**, Philadelphia: Temple Universty Press.
- Lock, R.H., Babkie, A.M., ve Provost, M.C., (2002), “Selective, Write, and Use Metacognitive Strategies in the Classroom”, **İntervention in School & Clinic**, Vol:37, Issue:3, pp:173-178.
- Maitland, L.E., (2001), “Ideas in Practise: Self-Regulation and Metacognition in the Reading Lab”, **Journal of Developmental Education**, V:24, N:2, pp:26-32.
- Mangena, A., ve Chabeli, M.M., (2005), “Strategies to Overcome Obstacles in The Facilitation of Critical Thinking in Nursing Education”, **Nurse Education Today**, Rand Afrikaans University, Auckland Park, South Africa
- Marsh, C., J., ve Willis, G., (2007), “Curriculum, Alternative Approaches”, Ongoing Issues, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C., and Suhor, C., (1988), **Dimension Of Thinking: A Framework For Curriculum and Unstruction**. Alexandria, VA.: ASCD; USA
- Mayer, R.E., (1983), **Thinking, Problem Solving, Cognition**, Un. Of California, Santa Barbara, USA
- MEB, (2000), “Tebliğler Dergisi”, Sayı:2518.
- MEB, (2005), “Program Geliştirme Modeli”,
http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/prog_gelis_3.htm.
- MEB, (2007), **İlköğretim Düşünme Eğitimi (6.7.8.Sınıf) Dersi Öğretim Programı**, Ankara.
- Merter, F., (2002), “Bilgi Toplumuna uygun Yeni Bir Öğretim Modeli”, **İnönü**

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt-3, Sayı-3, Bahar-2002, Malatya.
- Mevarech, Z.R., (1999), “Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving”, **Journal of Education Research**. V:92, N:4, pp195-205.
- Minton, S., (2003), “Assessment Of High School Students’ Creative Thinking Skills: A Comparison Of Dance And Nondance Classes”, **Research in Dance Education**, Vol. 4, No. 1.
- Myrick, F., ve Yonge, O., (2004), “Enhancing Ccritical Thinking in the Preceptorship Experience in Nursing Education”, **Journal of Advanced Nursing**, c.45, s.4, ss.371-380.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E., (1985), **The Teaching of Thinking**, Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Novak, B., (2000), “Development Of Critical Thinking in The Slovene School – Encouraged Or Impeded”, **European Conference On Educational Research**, Edinburgh.
- Noyonalpan, N., (1993), **Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bakış, Yaratıcılık ve Eğitim**, TED yayınları, Ankara.
- Onosko, J., J., (1988), “Promoting Students’ Thinking Through Thoughtful Classroom Discourse: An Analysis Of Teachers’ Thoughts And Practices”, USA Michigan: University Microfilms International Dissertation Information Service.
- Orbeyi, S., (2007), “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- Ornstein, A.C., and F.B., Hunkins, (1988), **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. New Jersey: Prentice Hall, Englevood Cliffs.
- Overton, J.C., (1993), “An Investigation Of The Effects Of Thinking Skills Instruction On Academic Achievement And The Development Of Critical And Creative Thinking Skills Of Second”, Fourth And Sixth

- Grade Students, The University Of Alabama (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Öncül, R., (2000), **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, Sözlük Dizisi, MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1220, İstanbul.
- Özçelik, D., A., (1992), **Eğitim Programları ve Öğretimi**, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özden, Y., (1999), **Öğrenme Ve Öğretme**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özden, Y., (2005), **Öğrenme ve Öğretme**, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, D., (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Özdemir, S., M., (2007), “Eğitimde Program Geliştirme ve Program Geliştirme Sürecinin Unsurları”, Gürbüz Ocak (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, P., (2007), “Fen Ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenci Farklılıklarını Temel Alan Öğretim ve Değerlendirme Yöntemlerine ilişkin Sınıf Öğretmenleri İhtiyaç Analizi”, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Öztürk, E., (2006), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Kalaycı, Ş., (edt), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Paul, R.W., & Elder, L., (2001), “Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life”, Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Pithers, R.T., (2000), “Critical Thinking in Education: A Review”, **Educational Research**, Vol. 42 No. 3 Winter 2000 237–249
- Presseisen, B.Z., (1991), “Thinking skills: Meaning and models revisited”, A.L. Costa (Editor). **Developing minds**, Volume 1. Alexandria: Virginia: ASCD.
- Quitadamo, Ian J., (2002), “Critical Thinking in Education: The Influence of

- Teaching Styles and Peer Collaboration on Science and Math Learning” Washington: Washington State University.
- Rawlinson, J., G., (1995), **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Rota Yayınları, İstanbul.
- Rich, J.,D., & Weisberg, R., W., (2004), “Creating All in the Family: A Case Study in Creative Thinking”, **Creativity Research Journal**, Vol. 16, Nos. 2 & 3, 247-259.
- Saban, A., (2000), **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sancar, M., Ersoy, Y., Baykent, D., ve Çakırokkalı, N., (1996), “Yaratıcı-Synectics Öğretme Modeli ile Yaratıcılığın Geliştirilmesi; İşı İletiminin Öğretimi”, **ODTÜ**, Fen Bil. Eğt. Böl., Ankara
- Saylor, J., G., Alexandır, W., M., & Lewis, A., J., (1981), **Curriculum Planning for Beter Teaching and Learning**, 4th Ed. Holt, Rinehart, & Winston, New York, p.8.
- Saygın, O. (1999), **Negatif Limanlardan Pozitif Sulara**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Seferoğlu, S.S., ve Akbıyık, C., (2006), “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** (H.U. Journal of Education), 30 (2006) 193-200, Ankara.
- Serdar, B., (1998), “Lise Öğretmenlerini Öğrencilere Bilimsel Düşünmeyi Kazanmaya Yönelik Tutumları ve Görüşleri”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Shaughnessy, M., F., (2003), **An Interview With Linda Elder: About Critical Thinking And Gifted Education**.
- Smith, B., O., Stanley, W., O., & Shores, J., H., (1957), **Fundamentals of Curriculum Development**, Harcourt, Brace & World, Inc. New York.
- Smythe, E.A., (2004), “Thinking”, **Nurse Education Today**, c.24, ss.326.
- Sönmez, V., (1993), “Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci”, Ayşegül Ataman (Ed.),

- Yaratıcılık ve Eğitim XVIII. Eğitim Toplantısı, **Türk Eğitim Derneği Yayınları**, Ankara.
- Sönmez, V., (2002), **Eğitim Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V., (2004), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stein, M., (1974), “Stimulating Creativity”, Vol. 1 Individual Procedures, **Academic Press**, New York.
- Sternberg, R., Kastor, B., (1986), “Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake Oil Remedies or Miracle Cures?”, **Educational Leadership**, s.44, ss60-67.
- Stenberg, R.J., (2003), “Creative Thinking in the Classroom”, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 47, No. 3.
- Stiggins, R. J., Griswold M. M., (1989), “Measuring Thinking Skills Through Classroom Assessment”, **Journal of Educational Measurement**. 26:233, 1989. İnternet Adresi: <http://www.blackwellsgnergy.com/doi/abs>, Erişim Tarihi: 08.11.2007.
- Şahan, H., H., (2000), “Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- Takahashi, M., ve Overton, W., (1996), “Formal Reasoning in Japanese Older Adults: The Role of Metacognitive Strategy”, Task Content, and Social Factors, , **Journal of Adult Development**, V:7, N:2 pp:81-91.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., ve Erdoğan, A., (2003), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tan, M., (1989), “Demokrasi Eğitiminde Boyutlar Ve Sorunlar, Demokrasi İçin Eğitim”, **Türk Eğitim Derneği Yayınları**, Ankara.
- Tanrıoğen, A., (2002), “Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Eğilimler”, Adil Türkoğlu (Ed.) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: İnci Ofset.
- Taraban, R., Rynearson K., ve Kerr, M.S., (2000), “Metacognition and Freshman

- Akademic Performance”, **Journal of Developmental Education**, Vol:24, Issue:1, pp:12-18
- Taylor, I. A., (1959), “The Nature of the Creative Process”, In P. Smith (Ed.), **Creativity: An Examination of the Creative Process** (pp. 51-82). New York.
- Tchudı, S., (1991), **Planning and Assessing the Curriculum in English Language Arts**, Virginia: ASCD.
- Tekin Gürgün, E., Bilen, S., (2005), “Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 325-338.
- Titiz, T., (1996), **Ezbere Hayır**, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Tobias, S., ve Everson, H.T., (2000), “Cognition and Metacognition”, **Issues in Education**, Vol:6, pp:167-174.
- Tokyürek, T., (2001), “Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Torrance, E. P., (1963), “Creativity”, In F. W. Hubbard (Ed.), **What Research Says to the Teacher** (Number 28), DC: Department of Classroom Teachers American Educational Research Association of the National Education Association, Washington.
- Türk Dil Kurumu (1998), **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Türkçe Sözlükler Dizisi: 1, C: 1, 9. Baskı, Ankara.
- Türnüklü E., B., & Yeşildere S., (2005), “Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 38, sayı: 2, 167-185, Ankara.
- Tyler, R.W., (1973), **Basic Principles Of Curriculum And Instruction**, University Of Chicago Press, Chicago.
- Ural, A, ve Kılıç, İ., (2005), **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi SPSS 12.0 For Windows**, Detay Yayıncılık, Ankara.

- Uzunoglu, S., (1997), "Bilginin Yapısı ve Özellikleri", **Beyaz Nokta Vakfı Dergisi**, s.23, ss.3.
- Ünalın, Ş., (2006), "Düşünme Tefekkür İbadeti ve Eleştirel Düşünme Yöntemi", www.ilkadimdergisi.com/143/kapak-sukru.html (2006 yılında indirilmiştir).
- Üstündağ, T., (2005), **Yaratıcılığa Yolculuk**, 3. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Varış, F., (1971), **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Walkner, P., & Finney N., (1999), "Skill Development And Critical Thinking In Higher Education", **Teaching In Higher Education**, 4 (4), 531-548.
- Wallas, G., (1926), **The Art of Thought**, **Harcourt**, Bruce and Company, New York.
- Weir, C., (1998), "Using Embedded Questions to Jumpstart Metacognition in Middle School Remedial Readers", **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, V:41, N:6, pp458-467.
- Wiles, J., & Bondi, J., (1993), **Curriculum Development**, A Guide to Practice, MacMillan Publishing Company, New York.
- Wilks, S., (1995), **Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry**, Portsmouth, NH. Heinmann.
- Wood, D., (1998), **How Children Think And Learn Blackwell**, Publishers Ltd. 108 Cowley Road Oxford, UK.
- Yapıcı, Ş., (2000), "İlköğretim Öğretmenlerin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri", Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Yavuz, K.E., (2005), "21.Yüzyıl Sınıflarında Düşünme ve Öğrenme Üzerine Farklı Bir Yaklaşım: Çoklu Zeka Teorisi", **Yeni Eğitim Dergisi**, Sayı-10, ss26-33, Ankara.
- Yavuzer, H., (2002), **Okul Çağı Çocuğu**, Remzi Kitabevi (8. Basım), İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Y.; Erdoğan, S., (2004), **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma**

Yöntemleri, Detay Yayıncılık, Ankara.

Yenilmez, K., & Yolcu, B., (2007), “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, Osmangazi Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 18, 95-105, Eskişehir.

Yıldırım, A., (1993), “Promoting Student Thinking From The Practitioner’s Point of View; Teachers’ Conceptions Attitudes and Activites”, Colombia Universty, Teachers College, New York.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (1999), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Yıldırım, R., (1998), **Yaratıcılık ve Yenilik**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Yurduseven, S., (2007), “İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.

_____www.logo.com/twp/thinking_skills, (Eylül/2007), “Thinking with Pictures”,