

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ  
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ŞAHİKA ÜNLÜ**

**Ankara, Eylül, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ  
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**ŞAHİKA ÜNLÜ**

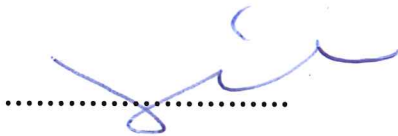




**Danışman: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK**

**Ankara, Eylül, 2017**

## KABUL/ ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne;

Şahika ¼nl¼'n¼n hazırladığı "Eleştirel D¼Ő¼nmeyi Destekleyen ¼đretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı/Eğitimde Program Geliştirme Programında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
BaŐkan	Prof. Dr. F. Dilek G¼z¼tok	
¼ye	Prof. Dr. Ayşe akır İlhan	
¼ye	Prof. Dr. R. N¼khet Demirtaşlı	
¼ye	Prof. Dr. Cennet Engin Demir	
¼ye	Doç. Dr. Senar Alkın Şahin	

ONAY


Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼ven

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

  
Şahika ÜNLÜ

---

## ÖZET

### ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Ünlü, Şahika

Doktora, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Eylül 2017, xv + 174 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik bir eğitim programı (EDDÖEP) geliştirilerek programın etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, karma yöntem desenlerinden “Eş Zamanlı İç İç Geçmiş Desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, “Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji İlköğretim Okulu” nda görev yapan Türkçe, fen bilimleri, matematik, sınıf ve sosyal bilgiler branşlarından toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, “Yapılandırılmış Gözlem Formu”, “Uzman (Yansıtıcı) Değerlendirme Formu” ile “Çalışma Kâğıtları” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için “Katılımcı Günlüğü”nden yararlanılmıştır. Tüm veri toplama araçları ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı (EDDÖEP)’ye yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Yapılandırılmış Gözlem Formundan yararlanılarak eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınıf içi uygulamaların gözlemleri yapılmıştır. Sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı (EDDÖEP), araştırmanın başında yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre tasarlanarak geliştirilmiştir. EDDÖEP’nin etkililiğine yönelik elde edilen nicel veriler “ilişkili örneklem t-testi” aracılığıyla, nitel veriler ise “içerik analizi yaklaşımı” kullanılarak analiz edilmiştir.

İhtiyaç analizi araştırması sonucunda, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını oluşturan “açık fikirlilik, üst düzey soru sorma, bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması ve neden kanıt arama” boyutlarında eğitim ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

EDDÖEP'ye yönelik uzman değerlendirme sonuçları incelendiğinde; programın eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları hakkında bilgi ve farkındalık kazandırma amacı taşıdığı, programın tüm öğelerinin birbirleri ile tutarlı ve program geliştirme ilkeleri açısından uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın süreç değerlendirme boyutunda, her tema sonunda çalışma kâğıtları aracılığıyla yapılan değerlendirmelerden öğretmenlerin temalarda yer alan kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları ve yazdıkları günlüklerden ise eğitim hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kâğıtlarına yönelik değerlendirmelerde, temalarda yer alan kazanımların çoğunun gerçekleştiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler yazdıkları günlüklerde ise derse girişte doğru soruyu sormanın dersin işlenişinde anahtar bir rol oynadığını, sorgulayıcı etkinlikler aracılığıyla çatışmalı ve önyargılı olduğu konular hakkında fikirlerinin değişebileceğini gördüklerini, yeni ve farklı bilgiler öğrendiklerini, eğitimin mesleki gelişimleri için katkı sağlayıcı olduğunu ve EDDÖEP'de yer alan etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlayarak derslerinde uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmanın nitel kısmından elde edilen verilerin, nicel kısmından elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir.

EDDÖEP eğitimi sonrası, yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf içi uygulamalarında daha fazla gösterdikleri gözlemlendiğinden EDDÖEP'nin öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları” konusunun öğretmen yetiştiren tüm eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim programları içerisine yerleştirilmesi; MEB tarafından öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmesi, uzman kişilerden oluşturulan bir ekip tarafından eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamları oluşturularak eğitimlerin nasıl olması gerektiğine dair örnek ders videolarının çekilmesi ve öğretmenlere rehberlik edecek kılavuz bir kitap hazırlanarak MEB'nin web sayfasında yayımlanması ayrıca öğretmenlere eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını kazandırmak için program geliştirme projelerinin yapılması ve uzman ekiplerin yetiştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğitimi, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışı, program geliştirme, program değerlendirme, öğretmen eğitimi, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı (EDDÖEP).

## SUMMARY

### DEVELOPMENT OF TEACHER TRAINING PROGRAM SUPPORTED BY CRITICAL THINKING

Ünlü, Şahika

Doctoral Dissertation in Curriculum Development

Thesis Supervisor: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

September 2017, xv + 174 pages

In this research, it was aimed to determine the effect of the program by developing a training program for primary school teachers' critical thinking supportive behaviours.

In this research, "Concurrent Nested Design", which is one of the mixed research method designs, was used. The study group consisted of 20 teachers from Turkish, science, mathematics, class and social studies branches working at "Ankara University Foundation College Elementary School". "Structured Observation Form", "Expert Evaluation Form" and "Working Papers" were used to collect the quantitative data. The "Participant Diary" was used to collect the qualitative data. Expert opinions on all data collection tools and the Teacher Behaviour Training Program for Supporting Critical Thinking (TTPSCT) were obtained. Pre-training and post-training classroom observations were made using the Structured Observation Form. Descriptive statistics were used in the analysis of data obtained from in-class observations. TTPSCT was designed and developed according to the results of the needs analysis conducted at the beginning of the research. The quantitative data for the effectiveness of TTPSCT were analysed using the "related samples t-test". The qualitative data were analysed using the "content analysis approach".

As a result of the needs analysis research, it was determined that the teachers in the research group needed training in the dimensions of "open-mindedness, asking high-level questioning, questioning of accuracy and reliability of information, and seeking for causes and evidence", which constitute behaviors that support critical thinking in classroom practices.

The results of the expert evaluation for the TTPSCT showed that the program supported the teachers' critical thinking behaviours. It was also determined that all items of the program were appropriate in terms of program development principles.

In the process evaluation dimension of the research, evaluations made through the worksheets at the end of the each theme and the teachers' diaries. These evaluations attempted to determine whether the teachers had attained the achievements in the themes, and also what their views about education were. The evaluations of the worksheets indicated that the results of most of the achievements in the themes have been reached. Teachers wrote in their diaries that asking the right questions at the beginning of the lesson plays a key role in the lessons. They also stated in their diaries that their ideas about the issues that are controversial and prejudiced through the events they are questioning may change, and they got new and different ideas. The teachers also stated that this training has given teachers a professional perspective. These results show that the data obtained from the qualitative part of the study support the data obtained from the quantitative part. Finally, as a result of the observations made after the training of TTPSCT, teachers showed more critical thinking support behaviours their classroom practices. According to these results, it was determined that the developed TTPSCT was effective in showing teachers' critical thinking supportive behaviours.

In the light of the results of the research, it has been suggested that TTPSCT should be placed in educational programs of all education faculties that train teachers; TTPSCT in-service teacher training programs should be given by the Ministry of Education; sample course videos that support critical thinking on how training should be prepared by experts; a guide book which guides teachers should be prepared and published on the web page of MoNE; program development projects should be made and specialist teams should be trained in order to provide critical thinking support behaviours of teachers.

**Key Words:** Critical thinking, critical thinking teaching, teacher behavior that supports critical thinking, program development, program evaluation, teacher education, Teacher Training Program Supporting Critical Thinking (TTPSCT).



## ÖNSÖZ

Bilimin ışığında yürüyen çağdaş ve demokratik toplumlarda eleştirel düşünme becerisi, temel bir yaşam becerisi olarak 21. yy. becerileri arasında kabul edilmektedir. Başkalarının değer ve fikirlerinin kölesi olma tehlikesinden korunmak ve entelektüel öz saygıyı geliştirebilmek için, eleştirel düşünme içinde bulunulan çağda önem arz etmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi bireyleri özgürleştirerek, hiçbir etki altında kalmadan kendileri ile ilgili, neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında aklın rehberliğinde karar vermesi; her vatandaşın sosyal problemlerin farkında olup, yorum yapabilmesi ve çözüm sürecinde yer alabilmesi üzerinde durmaktadır. Nitekim, sağlıklı demokrasinin bir ön koşulu da eleştirel düşünebilen, okuyup dinlediğini yorumlayabilen ve farklı bakış açılarına göre olayları değerlendirebilen kişilerden oluşmuş bir kamuoyunun varlığıdır.

Eleştirel düşünen bireylerin varlığı modern eğitim sistemlerinde ülkelerin en önemli eğitim çıktıları arasında gösterildiğinden, tüm öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerekliliği tartışmasız bir zorunluluktur. Eleştirel düşünmenin dışarıdan bir müdahale ve destekle sonradan öğrenilebilen bir beceri olması öğretmenin buradaki anahtar rolünü ortaya koymaktadır. Öğretimde bu rol, öğrencilere rehberlik etme olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, ancak eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olan ve bunu mesleğine yansıtabilen öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeleri beklenebilir. Dolayısıyla, genelde tüm öğretmenlerin özelde ise ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olması öğrenme öğretme süreçlerini tasarlama, öğrencilere model olma, sorun çözme ve eğitim süreçlerinin niteliğini artırmada etkili olacaktır. Mevcut yazın ve politikalar, eleştirel düşünmenin her kademe/düzeydeki ve her alandaki öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesini desteklemektedir. Alanyazında eleştirel düşünme becerisinin öğretime yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ortaya çıkan ortak sonuç ise; öğretim programlarında temel beceriler arasında eleştirel düşünme becerisine yer verildiği, fakat öğretmenlerin bu becerinin öğretiminde yetersiz ve isteksiz olduklarıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik bir eğitim programının tasarlanmasını, uygulanmasını ve etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırma konusunun seçiminde beni yönlendiren, çalışmanın her aşamasında manevi desteklerini yoğun olarak hissettiğim ve akademik gelişimimde çok önemli bir role sahip olan tez danışmanım Prof. Dr. F. Dilek Gözütök'a bana verdiği emek ve katkıla-

rından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde, yardıma ihtiyacım olduğunda verdikleri geribildirim ve motivasyonları ile bana çok değerli katkılarda bulunan Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri hocalarım; Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan ve Prof. Dr. R. Nükhet Demirtaşlı'ya ve araştırma sürecinde çok değerli görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Nurdan Kalaycı'ya, Doç. Dr. Berna Arslan'a, geribildirimleriyle araştırmamı güçlendiren Prof. Dr. Cennet Engin Demir ve Doç. Dr. Senar Alkın Şahin'e; ayrıca alana yönelik bakış açımın derinleşmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e, Prof. Dr. Özcan Demirel'e ve Prof. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın deneme uygulamasında bana yardımcı olan TED Polatlı Koleji'nde ve uygulama sürecinde Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji İlkokul ve Orta Okulu'nda görev yapan okul yöneticilerine, sınıflarında beni konuk eden çok değerli öğretmen ve öğrencilerine ve çalışmada görüşlerine başvurduğum alan uzmanlarına teşekkürler.

Araştırmam boyunca, akademik ve manevi desteklerini aldığım dostlarıma, hayatımın her anında yanımda olarak beni destekleyen aileme ve bu süreçte sabırla doktora eğitimimin bitmesini bekleyen canım kızıma sonsuz teşekkür ederim.

Eylül, 2017  
Şahika Ünlü

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xv
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Giriş .....	1
1.1.1. Eleştirel Düşünme .....	4
1.1.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri .....	13
1.1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi .....	17
1.1.4. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü .....	20
1.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları.....	23
1.1.6. Eğitim Programı.....	26
1.1.7. Eğitimde Program Geliştirme.....	27
1.1.8. Program Değerlendirme .....	30
1.1.9. İlgili Araştırmalar .....	33
1.1.9.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	33
1.1.9.2. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	40
1.1.10. Problem.....	44
1.1.11. Amaç.....	50
1.1.12. Önem .....	50
1.1.13. Sınırlılıklar.....	51
1.1.14. Tanımlar .....	52
1.1.15. Kısaltmalar .....	52

BÖLÜM 2.....	53
2.1. Yöntem .....	53
2.1.1. Araştırmanın Modeli .....	53
2.1.2. Araştırma Grubu.....	59
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	60
2.1.3.1. Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	60
2.1.3.2. Uzman (Yansıtıcı) Değerlendirme Formu .....	62
2.1.3.3. EDDÖEP Çalışma Kâğıtları .....	63
2.1.3.4. Katılımcı Günlükleri.....	63
2.1.4. Verilerin Toplanması: Uygulama ve İşlemler .....	65
2.1.4.1. Eğitim Öncesi Sınıf İçi Gözlem (Ön-test)- İhtiyaç Analizi.....	65
2.1.4.2. EDDÖEP'nin Geliştirilmesi .....	65
2.1.4.3. EDDÖEP'ye Ait Deneme Uygulaması.....	66
2.1.4.4. EDDÖEP'nin Araştırma Grubuna Uygulanması.....	68
2.1.4.5. Eğitim Sonrası Sınıf İçi Gözlem( Son-test) Uygulaması ve Araştırma Süreci .....	68
2.1.5. Verilerin Analizi .....	69
2.1.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	70
2.1.5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi .....	70
2.1.5.1.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi.....	70
2.1.5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi.....	72
2.1.5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi .....	73
2.1.6. Nitel Verilerin Analizi .....	75
2.1.6.1. Katılımcı Günlüklerinden Elde Edilen Verilerin Analizi .....	75
2.1.6.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	75
 BÖLÜM 3.....	 79
3.1. Bulgular ve Yorumlar .....	79
3.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	79
3.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	82
3.1.2.1. EDDÖEP'nin Kazanımları Nelerdir? .....	82
3.1.2.2. EDDÖEP'nin İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular .....	89
3.1.2.3. EDDÖEP'nin Eğitim Durumları İlişkin Bulgular .....	91

3.1.2.4. EDDÖEP'nin Ölçme Değerlendirme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	94
3.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	96
3.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	103
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>109</b>
4.1. Sonuçlar ve Öneriler .....	109
4.1.1. Sonuçlar .....	109
4.1.1.1. Öğretmenlerin EDDÖEP'ye İlişkin Eğitim İhtiyaçlarının Neler Olduğuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar .....	109
4.1.1.2. EDDÖEP'ye Yönelik Uzman Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar .	109
4.1.1.3. EDDÖEP'nin Süreç Değerlendirmesine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar. .....	111
4.1.1.4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Sınıf Gözlemi Sonucunda Alınan Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Olarak Elde Edilen Sonuçlar .....	112
4.1.2. Öneriler .....	112
4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	113
4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	114
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>144</b>
EK 1: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Gözlem Formu ...	146
EK 2: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı Yansıtıcı Değerlendirme Formu .....	148
EK 3: Katılımcı Günlüğü.....	150
EK 4. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı .....	151
EK 5: Araştırma İzni.....	165
EK 6: Sınıf İçi Gözlem Resimleri.....	166
EK 7: Süreç değerlendirme basamağında kullanılan değerlendirme araçlarından örnekler.....	167
EK 8: Öğretmenlerin yazdığı günlüklerden örnekler .....	172
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>174</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Sıradan Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması .....	11
2. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	59
3. Araştırmadaki Verilerin Toplanma Süreci .....	69
4. İki Puanlayıcı Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı .....	73
5. EDDÖD Düzeyi Değişkenine Ait Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Testi Sonuçları .....	74
6. EDDÖD Düzeyi Değişkenine Ait Shapiro–Wilk testi (KS) Nor mal Dağılım Testi Sonuçları.....	74
7. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Yapılan Sınıf İçi Gözlem Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	79
8. Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Her Bir Alt Boyutta Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	80
9. Öğretmenlerin “Açık Fikirlilik” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	83
10. Öğretmenlerin “Üst Düzey Soru Sorma” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	84
11. Öğretmenlerin “Açıklık” Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	85
12. Öğretmenlerin “Bilginin Doğruluğunun Güvenirliliğinin Sorgulanması” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	86
13. Öğretmenlerin “Neden Kanıt Arama” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	87
14. EDDÖEP Kazanımları .....	88
15. EDDÖEP Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşü .....	89
16. EDDÖEP’nin İçerik Çerçevesi.....	90
17. EDDÖEP’nin İçeriğinde Yer Alan Konular Listesi .....	90
18. EDDÖEP’nin İçerik Boyutuna Yönelik Uzman Görüşü.....	91
19. EDDÖEP’nin Öğrenme Öğretme Süreci.....	92
20. EDDÖEP’nin Öğrenme Öğretme SürecineYönelik Uzman Görüşü	93

21.	EDDÖEP'nin Ölçme Değerlendirme Boyutuna Yönelik Uzman Görüşü .....	95
22.	EDDÖEP'nin Süreç Değerlendirme Boyutundaki Temaların Değerlendirmesine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	96
23.	Tema Sonu Değerlendirmelere Ait Öğretmenlerin Aldıkları Toplam Puanlar.....	97
24.	Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonuçları.....	98
25.	“A” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	104
26.	“ÜDSS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	104
27.	“A” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	105
28.	“BDGS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	105
29.	“NKA” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları .....	106
30.	EDDÖEP'nin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	107

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil		Sayfa
1.	Program Geliştirme Modeli.....	30
2.	Araştırma Modeli .....	53
3.	Tek Grup Öntest- Sontest Desen .....	55
4.	Tek Grup Öntest SonTest Deneysel Araştırma Deseni .....	56
5.	Araştırma Sürecinin Şematik Gösterimi.....	58
6.	Programın Denenmesi Aşamaları.....	67
7.	EDDÖEP'yi Geliştirme Basamakları.....	71





## BÖLÜM 1

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye, ilgili araştırmalara, probleme, amaçlara, öneme, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Giriş

Eğitimin insanı ve toplumu şekillendiren rolü geçmişten bugüne tüm toplumlar için önemli bir işlev görmüştür. Her politik düzen de kendi hedefleri doğrultusunda insan tipi/vatandaş yetiştirmek için eğitimi bir araç olarak kullanmıştır Eğitim sosyolojisi alanının öncülerinden Mili, Kant, Herbart ve Spencer gibi düşünürlerin eğitimin amacının bireyin yeteneklerini en yüksek olgunluk derecesine çıkarma ve bireyi temel alma görüşlerine karşın Durkheim eğitimin toplumsal olduğuna dikkat çekmiştir. Eğitimin en yaygın yapılan tanımına bakıldığında ise bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim; bireyin kendini gerçekleştirme toplumsal, siyasal, ekonomik ve felsefi işlevleri olmasından dolayı zorunludur. Çünkü bireyin eğitim sistemi aracılığı ile toplumsallaşması eğitim kurumları yani okullar aracılığı ile gerçekleşmektedir. Eğitimin bireyin var olan kapasitesini en üst düzeye çıkarırken çağın yeni becerilerini de bireye kazandırarak onu yaşadığı çağ ile uyumlu hâle getirmesi beklenmektedir. Piaget'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını devamlı tekrar eden değil, yenilik üretebilen insanlar yetiştirmektedir (Fisher, 1995).

Eğitim içinde bulunduğu çağın niteliklerini taşımaktadır. Eğitim tarihi sürecine bakıldığında eğitim Ortaçağ'da dinsel, Rönesans'ta özgür, onyedinci yüzyılda edebî, bugün ise bilimsel niteliktedir (Tezcan,1985). 21.yy'daki bilimsel gelişmeler ve iş dünyası/ekonominin beklentileri daha nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı giderek arttırmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin yayınladığı bir raporda şu unsurlara dikkat çekilmektedir.

Bir beşeri sermaye göstergesi olarak ülkelerin ortalama eğitim sürelerini kullanan araştırmalar, ortalama eğitim süresi ve ekonomik büyüme performansı arasında ancak zayıf bir ilişki kurulabileceğine işaret ediyor (Benhabib ve Spiegel, 1994; Krueger ve Lindhal, 2001). Bu bulguların ışığında araştırmacılar son yirmi yıl içinde eğitimin niceliğiyle değil, niteliğiyle ekonomik büyüme arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemeye yöneldiler (OECD,2013). PISA, TIMSS ve daha küçük

ölçekli bölgesel çalışmalardan derlenen veriler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar ortalama eğitim süresinin aksine öğrenci başarısı (eğitimin niteliği) ve ekonomik büyüme arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğunu ve öğrenci başarısının ekonomik büyümeyi doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koydu (Hanushek ve Woessman, 2012; Akt: ERG, 2015)

Görüldüğü üzere, eğitim sisteminin de kendini yenedünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek hâle getirmesi kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Bu anlamda, bir ülkenin çağdaş ve ekonomik rekabeti yönetebilmesi için sahip olması gereken nitelikli eğitim ve bunun sonucunda oluşması beklenen nitelikli insan gücüdür. Nitelikli eğitimin sağlanması anlamında eleştirel düşünme öğretimi, 21. yüzyılda her alanda yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için, eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir (Paul, 1995; Robinson, 1996; Facione, 2000; Rudd, 2006). 21.yy eğitim becerileri arasında ise; yeniliklere açık, değişen koşullara uyum sağlayabilen, araştırmacı, esnek, yaratıcı, karar verme sürecinde aktif, sorgulayan, analiz eden, seçimlerini kendini tanıyarak yapan, olaylara çok yönlü bakabilen ve tüm bu yeterlilikleri yaşantısının bütün alanlarına yayarak kullanabilen kısacası, eleştirel düşünebilen bireylerden oluşmuş bir toplum yapısı hedeflenmektedir. Bu anlamda, eğitim kendine sunulan her şeyi hemen kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen, üretebilen (Aybek, 2006) kendine ve yaşadığı topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirebilmelidir. Eleştirel düşünme demokratik ve çağdaş toplumun oluşumu sürecinde önemli bir eğitim göstergesidir.

Eleştirel düşünmenin demokratik toplumların oluşmasındaki etkisi Seferoğlu ve Akbıyık( 2006) tarafından şöyle ifade edilmiştir.

Eleştirel düşünebilme ve etkili kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir (NCEE, 1988). Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris, 1985). Çünkü eleştirel düşünme eğitilmiş olmanın gerekli bir koşuludur (Seferoğlu ve Akbıyık; 2006).

Peki içinde bulunulan bilim çağının temel becerilerinden biri olarak kabul edilen eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler nasıl yetiştirilebilir? Norris (1985),bu konuda eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın eğitilmiş olmanın bir ön koşulu olduğunun önemine değinerek eleştirel düşünmenin eğitim programlarında yer alması gerekliliğine

işaret etmektedir. Yine yapılan pek çok araştırmada (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997; Costa ve Lowery, 1989; Feuerstein, 1999; Gadzella ve diğ., 1996; İpşişoğlu ve diğ., 2000; Paul, 1984; Tan, 1989) öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi ve öğrencilere öğretim programlarının temel becerileri arasında eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Akt: Yalçın ve Yıldırım, 2008). Bu sayede, bireylerin eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları, çalışma alanında kolay bir biçimde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilecektir (Feuerstein, 1999). Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenin buradaki rolü ise salt bilgiyi aktaran değil; her şeyden önce insan beyninin üretici yeteneğini kazanabilmesi için gerekli olan üst düşünme becerilerini (Kalaycı, 2001) kazandırmaya yardımcı olarak, hangi bilgiye, hangi yolla, nasıl erişileceği, nasıl kullanılacağını ve nasıl yorumlanacağını öğretilmede öğrenene rehberlik yapmak olmalıdır. Bu konuya yönelik öğrenmenin belirleyicileri üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda vurgulanan dikkat çekici sonuç ise kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağının öğretmen niteliği (Glewwe, Hanushek, Humpage ve Ravina, 2013) olduğudur. Bu araştırmalarda nitelikli öğretmenle kastedilen ise öğrenme sürecinde katma değer yaratan bir öğretmendir. Başka bir anlatımla, öğretmenin niteliği öğrenmeye ne ölçüde katkı yapabileceğiyle ölçülmektedir (OECD,2013).

Özetle, bugün dünyada yaşıanan yoksulluk ve açlık, küresel ısınma, çevre kirliliği, şiddet ve taciz, terör, cinsiyetler arası eşitsizlik gibi sorunlar bilimi temel alan ve kişiy zamanında sunulmuş bir eğitim ile çözüme kavuşabilecektir (ERG, 2016). Bu bağlamda, akılcı, doğru, geçerli, güvenilir ve gerekli olan bilgiye sahip olmak, bilgi toplumuna dönüşme sürecinin odak noktası ve yön belirleyicisi konumunda olan eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesine yeni bir açıdan bakmayı gerekli kılmaktadır. Sadece öğretim programlarına eleştirel düşünme becerisini yerleştirmek hedeflenen değişimi gerçekleştirmek için göstermelik bir girişimin dışına çıkamayacaktır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Öğretmen, öğretim programı ve öğretim materyali öğretim sürecinin tamamlayıcısı konumundaki öğeleridir. Bu anlamda öğretmenlerin yeterliliklerinin öğretim programlarında yer alan bilgi ve becerileri kazandırabilecek nitelikte olması bekledeğinden öğretmen eğitiminin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yolu ile nitelikli hale getirilmesi izlenmesi gereken temel yol haritasıdır.

### 1.1.1. Eleştirel Düşünme

Düşünmenin ve özellikle neyi nasıl düşündüğünün farkına varmanın önemli olmasından dolayı düşünme kavramı ilgili geçmişten bugüne çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dewey'e (1910, s.15) göre düşünme, tıpkı yağmurun belirtilerini hissetmek gibi gelecekte olup, bitecekleri fark edip ona göre adım atmaktır. Fisher'a (1995) göre düşünme, problemi tanımlama, oluşturma ve çözme, karar verme, seçenek üretme, düşünceleri araştırmayı içeren zihinsel etkinliklerdir. Lipman (2003) ise düşünmeyi, ayırımları ve bağlantıları bulma veya oluşturma süreci olarak adlandırır. De Bono (2007)' ya göre, düşünme insanın temel yetisi olduğundan öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceridir. Hayatımızın her aşamasında düşünme vardır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok durumla ilgili neler yapılabileceğini belirlemek ve uygulamak için düşüncelerimiz bize yol göstermektedir. Eğmir ve Ocak (2017) bu konudaki görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Düşünme insanın yaşadığı çevreyi anlamlandırmak amacıyla giriştiği uğraşta temel bir yer tutar. Genellikle bir şeye bir ad vermekle ve bir sınır çizmekle ilgili olan soyutlama yetisi insanın düşünmesi sonucu gerçekleştirdiği bir eylemdir (Childe, 2006). İnsanlık tarihinde bu ad verme uğraşının ve bu uğraşa bağlı olarak insanlığın soyut birikimindeki gelişim seyrinin hızlandığı ve yavaşladığı dönemler olmuştur. Bu anlamda özgür düşüncenin desteklenmediği, hatta tehdit olarak görüldüğü ve özellikle toplumun tüm davranışlarını sıkı sıkıya bağlı olduğu otorite figürlerine göre tanzim ettiği Ortaçağ veya Faşizmin yükseldiği dönemlerin örnek verilebileceği tarihi süreçlerde bazı dini doktrinleri veya ideolojik kodları tekrar tekrar uygulamak yeterliydi. Ancak günümüzün, teknoloji ve sosyal hareketlilik tarafından yönlendirilen büyük değişim dalgası durumu değiştirmiştir. Artık daha özgürüz; özgürlük, seçenekleri arttırmakta ve her seçenek potansiyel bir karar olarak karşımızda durmaktadır (Childe, 2006; Ergün, 2011, Akt: Eğmir ve Ocak, 2017).

Yaratılış gereği insanlar düşünen varlıklardır, ancak doğal olarak bu özellikleri insanların iyi düşünen bireyler olmaları için yeterli değildir (Gündoğdu, 2009). Bu bağlamda, alanyazında nitelikli düşünme ile ilgili yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu araştırma konusu kapsamında yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunun daha iyi anlaşılır şekilde ortaya konulabilmesi için öncelikli olarak eleştirel düşünmenin tanımlanmasında fayda görülmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilgili literatür incelendiğinde, eleştirel düşünmenin köklerinin iki temel akademik disiplin olan felsefe ve psikolojide yer aldığı görülmektedir (Lewis ve Smith, 1993). Eleştirel düşünme stratejisinin eğitim alanında kullanılmaya başlanmasından dolayı eleştirel düşünme burada da kendine çalışma alanı bulmuştur (Sternberg,

1986). Ancak, felsefe yani düşünme insan kadar eski olduğu halde, düşünmenin eğitime yansımalarının, Felsefe kadar eskiye dayanmadığı ve sistematik olmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin, rastgele, sıradan düşünmeden farklı özellikleri olmasının yanı sıra karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Alanyazına bakıldığında ise her disiplinin eleştirel düşünmeyi kendi çalışma alanı içerisinde tanımladığı görülmektedir. Bu yaklaşımların her biri aşağıda daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.

#### *1.1.1.1.Felsefi yaklaşım*

Bu yaklaşımda kişinin kendisi yerine, eleştirel düşünür olarak kabul edilen bireyin gerçekleştirebileceği davranışları ya da eylemleri üzerine odaklanılmaktadır (Lewis ve Smith, 1993; Thayer-Bacon, 2000). Thayer-Bacon (1998), eleştirel düşünme kavramını tanımlarken “Felsefe kadar eskidir.” ifadesini kullanmıştır. 2000 yıl önce Sokrates, “düşünmeyi sağlayan derin sorular sormanın ve araştırmacı sorular sorarak bireyleri sorgulama yapmaya teşvik etmenin” önemini vurgulamıştır. Antik çağdaki filozoflar “iyi bir düşünür olmayı” insan olmanın erdemlerinden biri olarak nitelendirmişlerdir. Eleştirel düşünmeyi Sokrates’in mantığını kullanarak ilk defa Plato ortaya koyarken (Lacey, 1996; Şahinel, 2007), “düşünmeyi zihinsel kelimeler içeren ruhtaki bir diyalog olarak gördüğünü” ifade etmiştir. Aristoteles, eleştirel düşünmenin düşünme üzerine düşünme yapmayla birlikte ahlaki sorgulamayı da içerdiğini belirtmiştir. Felsefi bakış açısına göre eleştirel düşünme, iyi düşünmenin ölçütü, insan düşüncesinin rasyonel yönü ve dünyayı anlamada makul ve adil olmak için gerekli olan entelektüel özellikler olarak ele alınmaktadır (Koç, 2007). Düşünme ve sorgulamaya dayalı bir etkinlik olan felsefe insanlığı kuşatan sistemli düşüncelerin irdelenmesini, analiz edilmesini ve nedenlendirilmesini amaçlar (Topses, 1999, Akt: Eğmir ve Ocak, 2017 ) Felsefi geleneğin ortaya çıkardığı eleştirel düşünmenin diğer tanımları arasında;

- "yansıtıcı bir şüphecilikle faaliyete girme eğilimi ve becerisi" (McPeck,1981, s. 8);
- "neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme" (Ennis, 1985, s.45);
- "kriterleri olan, kendini düzelten ve bağlama duyarlı yapısından dolayı iyi karar vermeyi kolaylaştıran, yetenekli, sorumlu düşünce" (Lipman, 1988, s.39);

- "inceleme, analiz, değerlendirme, sonuçlandırma ve çıkarımın yanı sıra, kanıtlayıcı, kavramsal, metodolojik, kriterleri temel alan kritik veya kavramsal düşünce"(Facione, 1990, s. 3);
- "düşüncenin mükemmelliğini örneklendiren belirli bir mod veya düşünce alanına uygun disiplinli, kendi kendini yöneten düşünce"(Paul, 1992, s.9);
- "düşüncenin kendisinin yeterlilik ve doğruluk standartlarını karşıladığı yerlerde amacına yönelik ve amaçlı olan "düşünmeyi düşünmeye yönelik düşünme" (Bailin ve diğ., 1999,s. 287);
- "yansıtıcı bir şekilde ne yapacağını veya nelere inanacağına karar verme" (Facione, 2000, s.61)

yer almaktadır.

### 1.1.1.2. Bilişsel psikolojik yaklaşım

Bilişsel psikolojik yaklaşım ile felsefi bakış açısı arasında iki nedenden dolayı zıtlık mevcuttur. Birincisi, bilişsel psikologlar, özellikle de davranışçı gelenekten olanlar deneysel araştırma paradigmasına göre, ideal koşullar altında insanların gerçekte nasıl düşündükleri veya düşünebileceği üzerine odaklanmaktadırlar (Sternberg, 1986). İkinci olarak ise ideal eleştirel düşünürün özelliklerine işaret ederek, kriterleri sıralayarak ya da "iyi" düşünce standartlarına göre eleştirel düşünmeyi tanımlamak yerine; eleştirel düşünürlerin yapabilecekleri eylem veya kritik davranış türlerine göre eleştirel düşünmeyi tanımlama eğilimindedirler. Genel olarak, bu yaklaşım eleştirel düşünürler tarafından gerçekleştirilen beceri veya davranışların bir listesini içermektedir (Lewis ve Smith, 1993). Filozoflar, bilişsel psikolojinin bu ikinci yönünü -bilgi ve becerilerin kompleks bir şekilde düzenlenmesini kesilen adımlar veya prosedürler topluluğuna indirgemeyi- indirgemeci bulduklarından çoğu kez eleştirmişlerdir (Sternberg, 1986). Örneğin Bailin (2002), eleştirel düşünmeyi bir dizi ayrı adım veya beceriler olarak görmenin temel bir yanlış anlayış olduğunu bu yanlış düşünmenin de davranışçıların yapıları tanımlama gereksiniminden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu tartışmaya göre, gerçek düşünce süreci gözlenemediğinden bilişsel psikologlar davranışlar veya açık beceriler (örneğin: analiz, yorumlama, iyi sorular formüle etme) üzerine odaklanma eğilimi göstermişlerdir. Bazı filozoflar da eleştirel düşünmenin kendi bileşen becerileri ile karıştırılmasına karşı uyarıda bulunarak (Facione,1990) eleştirel düşünme aktivesinin, eleştirel düşünme bileşen becerilerinden daha fazlası olduğunu belirtmişlerdir (Van Gelder, 2005). Tüm bu savunulara karşın felsefi geleneğin savunucusu olan bazı filozoflar ise "ba-

sitçe hareketleri gözden geçirmenin” eleştirel düşünme için mümkün olabileceğini belirtirler. Bilişsel psikologlar eleştirel düşünmeyi büyük ölçüde problem çözme yaklaşımında kullanmışlardır. (Reed, 1998).

Bilişsel psikoloji yaklaşımdan ortaya çıkan eleştirel düşünme tanımlarına;

- “insanların sorunları çözmek, karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlar (Sternberg, 1986, p. 3);
- "istenen sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılması" (Halpern, 1998, s.450); ve
- "bir konunun her iki tarafını da görerek fikirleri ayırmak, akıl yürütmek, iddiaların kanıtlarla desteklenmesini talep etmek, mevcut bilgilerden sonuç çıkarmak, sorunları çözmek ve yeni kanıtlara açık olmak" (Willingham, 2007, p. 8)

örnek olarak verilebilir.

### 1.1.1.3. Eğitimsel Yaklaşımı

Filozoflar ve bilişsel psikologlardan sonra, eğitim bilim alanında çalışan uzmanlar da eleştirel düşünme konusundaki tartışmalara katılmışlardır. Bu konuda Benjamin Bloom’ un taksonomi çalışması eğitimciler için öncü bir çalışma niteliğindedir. Bilişsel becerilerin sınıflandırıldığı Bilişsel Alan Taksonomisi (1956), üst düzey düşünme becerilerini öğretmek ve değerlendirmek konusunda eğitim uygulayıcıları için en çok kullanılan kaynaklardan biri olmuştur. Daha sonraki yıllarda; duyuşsal alan (Karthwohl, 1964): (sevgi, korku, ilgi tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alan.) ve devinişsel alan (Grobman, 1970): zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alan) taksonomiye eklenerek bilişel, duyuşsal ve devinişsel alan becerilerinin sınıflandırılmasına ve birbirleri ile ilişkilerinin yorumlanmasına olanak sağlanmıştır (Lia,2011). Bloom'un taksonomisi hiyerarşik bir yapıya sahip olması sebebiyle bilişsel alan taksonomisinde en üstte yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının eleştirel düşünmeyi temsil ettiği değerlendirilmektedir (Kennedy ve diğerleri, 1991).

Eğitim yaklaşımının yararı, felsefi ve psikolojik geleneklerin aksine, sınıf seviyeleri boyunca öğrencinin öğrenme sürecine yönelik eğitimcilere bilgi sunmasıdır (Sternberg, 1986). Fakat bazı eğitimcilere göre, taksonomide yer alan kavramlar öğretime ve değerlendirmeye faydalı bir şekilde rehberlik etmek için açıklıktan yoksundur (Ennis, 1985; Sternberg, 1986).

Bilişsel psikoloji ve eğitimsel yaklaşım çerçevesinde değerlendirme yapıldığında, bilişsel psikologların, eleştirel düşünmeyi öncelikle üst düzey düşünme becerileri olarak ele alarak üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik öğrenme ve öğretim süreçlerine (Ten Dam ve Volman, 2004) dikkat çektikleri, eğitimcilerin ise eleştirel düşünmenin nasıl öğretilbileceği ile ilgilendikleri anlaşılmaktadır.

Eğitimsel bakış açısına sahip araştırmacıların eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlarına bakıldığında; eleştirel düşünmenin ne olduğu, eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme ve yatkınlık (disposition), eleştirel düşünme öğretimi kavramlarına yönelik açıklamalar yaptıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünme kavramına yönelik alanyazında pek çok farklı tanım yer alırken yapılan tanımlara bakıldığında, araştırmacıların eleştirel düşünme kavramını kendi bakış açılarına göre yorumladıkları görülmektedir (Şahinel, 2007). Bundan dolayı; her disiplin ve araştırmacı ilgilendiği çalışma alanını odak noktası olarak aldığından birbirinden farklı birçok tanım ortaya çıkmakta bu tanımlarda da indirgemeci olma yanlılığına düşülebilmektedir (Gündoğdu, 2009).

Sokrates'in sorgulama temeline dayalı ve birçok disiplin için kullanılabilir kapsayıcı bir eleştirel düşünme tanımı verebilmek için ilk önce modern eleştirel düşünme geleneğinin mimarı olarak görülen filozof, psikolog ve eğitimci olan John Dewey'nin "derinlemesine düşünme/yansıtıcı" (reflective thinking) tanımına bakmak doğru olacaktır (Gündoğdu, 2009).

Dewey eleştirel düşünmeyi; sadece insanın duyuları aracılığı ile değil bunun yanı sıra akıl aracılığı ile bilincinde olduğu en üst seviyede bir farkındalık olarak tanımlarken derinlemesine düşünmeyi "rastgele düşünmeden, kurgusal düşünmeden ve taklidi düşünmeden" ayırmaktadır (Dewey, 1910, s. 4).

Dewey'nin "eleştirel düşünme" tanımının öne çıkan özellikleri; "aktif bir düşünme süreci olarak dikkatli bir değerlendirme, kanıtlarının ve sonuçlarının farkında olan bir düşünme, düşünme sürecinin kendisi, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme (Lipman, 2003) yani, kontrollü bir düşünme" olarak özetlenebilir.

Dewey'nin tanımında yer alan bu özelliklerin yanı sıra, "eleştirel düşünme alanyazınındaki birçok yazar kendi tanımlarını yaparken yine bu tanımlama ile ilişkilendirilebilecek eleştirel düşünmenin başka özelliklerine de vurgu yaparak kendi tanımlarını geliştirmişlerdir" (Fisher, 1995, s. 2; Lipman, 2003, s. 207). Örneğin, Paul (1991, s. 125) "gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmayı"; Paul ve Elder, (2008) "yargıda bulunmaya veya karar vermeye yardımcı olmaya odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir dü-



şünmeyi”; Ritchhart ve Perkins (2005) ile Özden (2000), “problem çözmeyi”; Scriven (2007), “ gözlemlerin ve iletişimlerin, bilgi ve tartışmaların etkin yorumu ve değerlendirilmesini”; Glaser (1983), “eleştirel düşünme tutum ve eğilimlerini benimsemeyi”; Beyer (1987), “dikkatli, nesnel ve süreklilik gösteren bir yaklaşımla durumu analiz etmeyi”; Facione ve Facione (1998) “ tutarlı bir iç motivasyon sağlamayı”; McPeck (1981), “ yansıtıcı bir şüphecilikle harekete geçme eğilim ve becerisine sahip olmayı”, Hudgins ve Edelman (1986), “kararları destekleyici kanıtlar sunmayı, sorumluluk almayı”, Lipman (2003); Ritchhart ve Perkin (2005); Fisher (2001) ve Doğanay (2001), “birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreç izlemeyi”; Halpern (2004), “istenen düzeyde bir ürünün gerçekleşmesini sağlayan becerilerin ya da stratejilerin kullanılmasını”; Çıkrıkçı (1996), “ doğuştan getirilmeyen, sonradan edinilen ve yaşam düzeyiyle doğru orantılı gelişen bir beceri”; İbşiroğlu (2002), ”düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimini”; Şahinel (2002), “disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimini”; Yıldırım (1999), “bir görüşü, savı, değer yargısını geçerlilik açısından nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneğini”; Kazancı (1989), “bireylerin “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesini”; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003), “akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belli kuramlara veya davranışlara varılan düşünce” biçimini kendi tanımlarında öne çıkarmışlardır.

Ennis (1985) tarafından yapılan ve alanda genel kabul gören eleştirel düşünme tanımına bakıldığında; eleştirel düşünme, neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklı, yansıtıcı (reflective) ve akılcı düşünmedir.

Halpern (2004) ise yaptığı tanımlamada ana hatları ile eleştirel düşünmenin sınırlarını belirlemektedir. Ona göre eleştirel düşünme;

İnsan düşüncesi üzerindeki manipülasyonları önleyen zihinsel bir hijyen işlevi görerek herkesin propagandaları tanıyabilmesine, her şeye kanmamasına, öne sürülen iddiaların ve argümanların altındaki ifade edilmemiş üstü örtük varsayımları analiz etmesine, bir aldatmanın söz konusu olduğunu hemen fark etmesine, bir bilginin kaynağının güvenilirliğini değerlendirmesine, bir problem veya karar üzerinde mümkün olan en iyi şekilde düşünebilmesine yardımcı olur (Halpern, 2004, s. 8).

Paul, Weil ve Binker (1990, s.157) alanyazında yer alan diğer tanımlamalardan biraz daha farklı olarak eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamaktadır:“Düşünenin düşünme kalitesini, ustalıkla sorumluluğunu üzerine aldığı yapıları düşüncede

içselleştirerek ve bunları entelektüel standartların üzerinde uygulayarak geliştirdiği, herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünme biçimidir.”

‘

Eğitim Reformu Girişimi (2008), tarafından yapılan tanım ise ayrıntılı bir tanımlama içermektedir:

Eleştirel düşünme; soru sorma, yorumlama, betimleme, berraklaştırma, ayrıştırma, anlama, idrak etme-algılama, eleştirme, kıyaslama/karşılaştırma, yenileme, zıddını bildirme, genişletme, tümevarım, değerlendirme, tündengelim, düşünmeyi yönlendirme, yapılandırma, itiraz etme, karşı çıkma, merak etme, tartışma, inanma, filtreleme, neden gösterme, dinleme, kanıt gösterme, belirleme, karşı kanıtları öne sürme, tanımlama, kesiştirme, sorgulama, uslamlama, araştırma/inceleme, varsayımları doğrulama olarak belirlenmiştir (s.14).

Gündoğdu (2009) ise yaptığı kapsamlı bir tanımla eleştirel düşünmeyi şöyle ifade etmektedir:

Herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problemi fark etme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (s.58).

Nosich (2012), eleştirel düşünmenin, sıradan düşünmeden farklı bir düşünme şekli olduğunu belirterek eleştirel düşünmenin biliş üstü ve düşünme hakkındaki düşünmeyi kapsadığını yani düşünme hakkındaki yansıtma olduğunu söylemektedir.

Kavramsal olarak birbirlerini kapsayıcı yanları olmasına karşın eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerileri arasında bazı ayrımlar vardır. Amerikan Felsefe Birliğince yürütülen “Delphi Projesi” sonucunda eleştirel düşünme tanımında varılan ortak noktalardan birisi, üst düzey düşünmenin bir bilişsel süreç olduğu ancak, bilişsel süreç basamaklarındaki her düşüncenin eleştirel düşünme olmayacağıdır (Facione, 1990b).

Lipman (1988), eleştirel düşünme ile sıradan düşünme arasında ayrım olduğunu, eleştirel düşünmenin sıradan düşünmeden ayrı olarak düşünme sürecinde ölçütler kullandığını ve değerlendirmelerin bu ölçütlere dayalı olarak yapıldığını vurgulamaktadır. Lipman’ın yapmış olduğu sıradan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ayrıma Çizelge 1’de yer verilmektedir.

## Çizelge 1

*Sıradan Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması*

<b>Sıradan Düşünme</b>	<b>Eleştirel Düşünme</b>
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Farz etme
Sonuç çıkarma	Mantıksal çıkarımda bulunma
Kavramları ilişkilendirme	İlkeleri kavrama
İlişkileri belirtme	Diğer ilişkiler arasında ilişkileri belirtme
Varsayma	Hipotez kurma
Neden göstermeksizin fikir sunma	Neden göstererek fikir sunma
Ölçüt olmadan karar verme	Ölçüt ile karar verme

Kaynak: Lipman, 2003, s. 44

Eleştirel düşünme; rastgele düşünceden farklı olarak; belli becerileri kullanmak suretiyle sağlam bir yargıya ulaştıran; bu arada, sürekli kendini sorgulayarak kendini iyileştiren ve geliştiren bir yapıyı içinde barındıran ölçüte dayalı düşünmedir (Lipman, 1988).

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin ölçülmesine ilişkin öncü çalışmalarıyla bilinen Watson ve Glaser (1980) ise eleştirel düşünmeyi geçerli çıkarımları yapabilme, varsayımların farkına varma, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir bileşeni olarak tanımlamaktadır. Onlara göre eleştirel düşünme; problem çözmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı kapsayan bir süreçtir (Beckett, 1996).

Watson ve Glaser (1980), Facione (2000)' ye göre, eleştirel düşünmeyi oluşturan iki temel bileşen **beceriler ve eğilimlerdir**. Beceri olarak ifade edilen bileşen bilişsel boyut; eğilim, tutum ya da yatkınlık olarak da ifade edilen bileşen ise duyuşsal boyut olarak nitelendirilmiştir. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini etkin olarak kullanabilmesi için bilişsel boyutta gereken becerilere sahip olmasının yanı sıra duyuşsal boyutta da bu eğilimleri kullanmaya istekli olmaları gereklidir.

Alanyazında yer alan tüm bu değerlendirmelerden; eleştirel düşünme bileşenlerinin; eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerilerinden oluştuğu anlaşılmaktadır (Siegel,1999; Özdemir, 2005; Scriven ve Paul, 2007):

Birinci temel bileşen olan eleştirel düşünme eğilimleri; eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutum, sorumluluk duygusu ve eleştirel düşünme eğilimleridir (Norris ve Enis, 1989). İkinci temel bileşen, ön koşul öğrenmeler daha önce edinilmiş öğrenmelerin yeni durumlarda problem çözmek, karar vermek veya değerlendirme yapmak için kullanılabilmesi eleştirel düşünmenin temel gerekliliğidir (Garcia ve Pintrich, 1992). Eleştirel düşünmenin üçüncü temel bileşeni olan eleştirel düşünme becerileri ise; analiz, anlama, çıkarım, değerlendirme, kendini düzenleme ve varsayımları ortaya koyma gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerilerin uygulanmasını içerir (Norris ve Enis, 1989; Facione, 1990b: Akt. Yeh,1997).

Eleştirel düşünme alanında çalışan bilişsel psikologlar ve eğitim bilimciler gibi farklı alan uzmanlarınca eleştirel düşünmenin ortak bir tanımının yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma “Delphi Raporu” adı altında yayımlanmıştır. Amerikan Felsefe Birliği (APA) adına Facione yapılan ortak tanımla ilgili şu açıklamada bulunmuştur:

Biz eleştirel düşünmenin oturtulmuş bir yargı üzerindeki düşünceyi amaçlı, sonuçlara ilişkin varılan yargıyı kendi kendine düzenleyici, analiz edici, değerlendirici ve anlam çıkarıcı kanıtların olabildiğince açıklanıcı, kavramsal, metodolojik, kritere sahip veya bağlamsal olarak belirleyici yönleri olduğunu düşünmekteyiz. Eleştirel düşünme insan hayatında, yaygın ve öz düzenleyici bir özelliktir. İdeal olarak eleştirel düşünen kişi, genel olarak meraklı, iyi düzenleyen, güvenilir, açık görüşlü, esnek, değerlendirmede açık görüşlü, kişisel önyargıları ile yüz yüze gelebilecek kadar cesur, yargı oluşturmada ölçülü, tekrar düşünmeye gönüllü, konular hakkında açık yürekli, karmaşık durumlarda düzenli, ilişkili bilgileri araştırmada gayretli, ölçüt seçiminde mantıklı, sorgulamaya odaklanan, olabildiğince kesin sorgulamaya imkan veren durumlara ve araştırılan sonuçlara karşı dayanıklıdır. Bu raporda eleştirel düşünme eğilimleri (disposition) yapısal bir formata sahiptir, aynı zamanda eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilidir. (Facione, 1990b, s.2)

Amerikan Felsefe Birliğince (APA) yapılan tanımlamada eleştirel düşünme; “bir amaç doğrultusunda öz düzenleyici bir şekilde yansıtıcı karar verirken, göz önünde bulundurulmuş kanıt, bağlam, kavram, yöntem ve ölçütlerin gerekçelerine yönelik açıklama, yorumlama, çözümlenme/analiz, değerlendirme yapma, yargıda bulunma ve çıkarımda bulunma süreci” dir (Facione, 2004). Bu durumda, bir kişi karşısındakinin yorumunu analiz edebilir ya da birinin çıkarsamasını değerlendirebilir (Facione ve Facione, 1998; Facione, 2000).

Eleştirel düşünme, “her şeyden önce, hem Orwell’in korkunç karabasanı 1984’ün hem de Foucault’nun iktidar-güç ilişkilerine dair çözümlerinin işaret ettiği insan düşüncesi üzerindeki manipülasyonları önleyen zihinsel bir hijyen işlevi görür” (Gündoğdu, 2009, s. 58). Bu anlamda bugün içinde bulunulan düzende bireysel ve toplumsal olarak güçlü olmanın ve ayağını yere sağlam basmanın koşulu eleştirel düşünebilmeyi gerekli kılmaktadır. Bireylerin baş edemeyecekleri miktarda bilginin sunulduğu

bugünün dünyasında bilgi, ancak uygun biçimde “seçilir, değerlendirilir ve kullanılırsa” güçtür (Halpern D. F., 2004, s. 5). Değişimin hızını yakalamak insan için zor olmakta ve her yeni bilgi sahip olunan bilgileri geçersiz kılmaktadır. Nitekim, eleştirel düşünme becerisi hem değişimin hızına ayak uydurma hem de yaşanan problemler karşısında sunulan çözümü değil, bireyin kendi için en uygun olan çözümü üretebilmesini sağlamada kullandığı akıl yürütmedir (Lipman, 2003,s: 206; Halpern, 2004, s. 3; Gündoğdu, 2009, s.58).

### *1.1.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri*

Eleştirel düşünme öğretimine geçmeden önce eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin tanımlanmasında fayda görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi kullanımı, dünyayı nasıl anladığı ya da görebileceği konusunda bireye bir ölçek sunmaktadır. İnsan aklının sahip olduğu en önemli yetilerden birisi eleştirel düşünme yetisidir. Bu yetiyi kullanmadan düşünme, karşılaştırma, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz yapma ve hayal gücünü kullanma da mümkün olmayacaktır (Ennis, 1993; Fisher , 2001). Diğer bir deyişle, bireyler eleştirel düşünmenin tüm bileşenlerini (beceri, tutum, yatkınlık) kullanabildiği oranda dünyayı daha net algılayıp kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olacaklardır. Antik Yunan felsefesinde bilgelik ve erdemlilik olarak nitelendirilen insanın kendini bilme hali eleştirel düşünen bireyin özellikleri ile benzeşmektedir. Lipman’a göre filozofların “bilge” modern düşünürlerin ise “eleştirel düşünür” dedikleri bireyler bilgi ve deneyimle desteklenmiş akla dayanan ve uygulamaya konulabilen güçlü ve doğru yargılarda bulunabilen bireylerdir (Lipman, 2003, s. 209-210).

Eleştirel düşünme alanyazınında yer alan eleştirel düşünme tanımlarının çoğunluğunda eleştirel düşünmenin bireylerin karar verme, değerlendirme ve belli bir yargıya varma süreçlerini etkilediği belirtilmektedir (Facione, 1990a; Ennis, 2007). “Eleştirel düşünen bireyin özellikleri nelerdir?” sorusunu cevaplamak için alanyazına bakıldığında ise bu alanda tartışan araştırmacıların (Glaser, 1983; Facione ve Facione, 1998; Nosich, 2001; Paul ve Elder, 2006) öncelikle eleştirel düşünmenin becerilerden, eğilimlerden, tutumlardan ve alışkanlıklardan oluşan bir bütünü oluşturduğunu (Norris, 1985; Facione 1990a; Facione, 2000; Gürkaynak ve Üstel, 2003; Halpern, 2004; Gürkaynak, Üstel ve diğ., 2008; Gündoğdu, 2009) ve bireylerin davranışlarına bunları yansıttıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Diğer bir anlatımla eleştirel düşünen bireyden, “eleştirel düşünme becerilerini edinmesi ve kullanması, eleştirel bir tutum benimsemesi, eleştirel dü-

şünme engellerini tanınması ve bunlardan kaçınması beklenmektedir” (Beyer, 1987; Ennis, 1993).

Beyer (1991)’e, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerin en karakteristik özelliklerini, “şüpheli olma, sağduyulu olma, açık fikirli olma, kanıtlara ve nedenlere, açıklık ve doğruluğa saygı gösterme, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma, nedenlerin ve kanıtların doğruluğu temin edildiğinde durum değişikliği için istekli olma” (s.56) şeklinde ifade etmektedir.

Doğanay (2001)’a göre; eleştirel düşünen birey, yeniliklere açıktır, bir sorunun nedenlerini irdeler, güvenilir kaynaklara ulaşmaya, bütünü göz önünde bulundurarak ana noktayı belirlemeye çalışır, başkalarının görüşlerine saygı duyar, başkalarını dikkate alır ve kendi görüşlerini bilimsel temellere dayandırır.

Eleştirel düşünme alanında çalışan bir çok araştırmacının (Tishman ve Andre, 1995; Facione, 2000; Paul ve Elder, 2001) vurguladığı bir diğer özellikse “açık fikirlik”tir. Açık fikirliliğin önemli bir koşul olduğu ve bir dizi özellikleri taşımayı gerektirdiği vurgulanarak bu özelliklerin eleştirel düşünen bireylerin zihninde birlikte, birbirini destekler nitelikte hareket ettiği belirtilmektedir.

Günlük yaşamlarında bir sorunla karşılaşan bireylerin çoğunluğu genellikle düşünmeden fevri hareket etme, başkalarının verdiği akılla hareket etme, sorunun kendiliğinden ortadan kalkmasını bekleme gibi yollara başvururken eleştirel düşünen bireyse bir problemle karşılaştığında bunu çözmek için aşağıdaki adımları izler (Cüceloğlu, 2008, s. 12-19).

- ✓ Problemin ne olduğunu açıkça ifade eder,
- ✓ Problemin çözümü için seçeneklerin neler olduğunu belirler,
- ✓ Her seçeneğin olumlu ve olumsuz yönlerini belirler,
- ✓ En uygun çözüm seçeneğini belirler,
- ✓ Uygulanan çözüm seçeneğinin problemi tümüyle ortadan kaldırıp kaldırmadığının belirler.

Hangi özelliklere sahip bireylerin eleştirel düşünmeyi günlük hayatlarında kullanmaya eğilimli oldukları sorusunu uzmanlar “eleştirel ruha sahip bireyler” olarak cevaplamaktadırlar. Eleştirel ruha sahip olmak, “her şeyi olumsuz ve gereksiz yere eleştiren birey” anlamında gelmemektedir; burada ifade edilmek istenen, “derinliğine merak, keskin zekâ, akla adanmışlık, esnek, karar oluşturmada düşünen/tedbirli, tekrar düşünmeye gönüllü, kişisel önyargıları ile yüzleşen, dürüst, tarafsız, güvenilir bilgiye açıklık ve isteklilik”tir (Facione, 1998).

Uzmanlar ideal bir eleştirel düşünürün hayata, sorunlara yönelik geliştirdiği akıl yürütme yöntemini şu şekilde betimlemektedir (Facione, 1998).

- ✓ Sorunu veya üzerinde çalışılan konuyu ifade etmede netlik,
- ✓ Dağınıklık ve düzensizlik ile başa çıkmak için düzenli çalışma,
- ✓ Ölçüt seçiminde ve ölçütlerin uygulanmasında mantıklılık,
- ✓ Mevcut malzemenin etkili kullanımına yönelik özen,
- ✓ Sorunun çözümünde karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmada kararlılık.

Eleştirel düşünme yöntemini kullanmayan bireyler bilgileri ilişkisiz ölçütlere bağlarlar. Eleştirel düşünme yöntemini benimseyen bireyler ise hem kendilerinin hem de diğer bireylerin düşüncelerindeki süreç ve bileşenleri belirleyebilir ve değerlendirebilirler (Fulton ve Hamilton, 1993).

Eleştirel düşünemeyen bireyler, hiçbir konuyu fazla irdelemezler. Olaylarla yeterince ilgili değildirler ve düşünmeyi tercih etmezler. Bir problemi ya da sorunu çözme yolunda mantığına güvenmeyen, muhakeme yeteneklerini alt düzeyde tutan, dar ufuklu, uyumsuz, başka insanların ne düşündüğünü umursamayan, anlamayan, karar anı geldiğinde ön yargılarından ve duygularından sıyrılmak istemeyen, sonuçlara düşünmeden ulaşan ya da karar vermeyi sürekli erteleyen bir yapıya sahiptirler. Bu durumda, eleştirel olmayan bir düşünür kendisi ile ilgili kararları vermede başkalarının fikirlerine ve yönlendirmelerine ihtiyaç duyan, zihni bulanık, kolayca ikileme düşen ayrıca kararlarından kolayca vazgeçebilen, mantıksız ölçütlere başvurmaya eğilimli kişilik özelliklerine sahiptir. Eleştirel düşünme eğilimi düşük olan bireyler, aşağıdaki davranış biçimlerini göstereceklerdir (Facione, 1998, s. 12):

- ✓ “Problemlerin çözümüne yönelik sunulan çözüm yollarını sorgulamaktansa; kabul etmeyi yeğlerim.”
- ✓ “Yöneticilerin neyin yapılması gerektiğini söylediği meslekleri tercih ederim”.
- ✓ “Problem ne kadar karmaşık olursa olsun, yanlış olmasını da göze alarak en basit olan çözüm yolunu tercih ederim”.

Vincent’e (2015) göre, eleştirel düşünür olmayan kişinin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ Karşılaştığı problemleri ve tartışmalı konuları sıkıntı verici ya da benliğini tehdit edici olarak algılar.
- ✓ Düşünmeden ilk izlenimlerine göre yargılar ve tepkileri yargıları yönünde olur.

- ✓ Karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik sabırsız davranır, anlamak için çaba göstermez, zihninin karışık olmasından rahatsızlık duymaz.
- ✓ Duygularına göre, tepkisel hareket eder.
- ✓ Başka insanların olayları yorumlayışlarına ya da bakış açılarına karşı duyarsızdır.
- ✓ Anlaşamadığı konularda karşı tarafı nasıl kötüleyeceğini düşünür.

Diğer yandan eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireyin aşağıdaki düşünceleri desteleyeceği düşünülebilir (Facione, 1998,s.16):

- ✓ “Tartışma programlarında kişilerin yalnızca fikirlerini bildirip bir yargıda bulunmamalarından hoşlanmam.”
- ✓ “Kişilerin savundukları fikirleri gerçekçi verilerle desteklememeleri beni rahatsız eder.”
- ✓ “Herhangi bir çalışmada ya da eğitimde kendi notlarımdan ya da kendi hazırladığım materyallerden yararlanmayı tercih ederim.”
- ✓ “Karşılaştığım sorunlar ne kadar zor olursa olsun üzerinde çalışmaya ve en uygun çözüm yolunu bulmaya çalışırım.”
- ✓ “Bir konu hakkında karar verirken başkalarının da bakış açılarına değer vererek dinler ve değerlendirme yaparım.”

Vincent (2015) ise eleştirel düşünür olan kişinin özelliklerini şu şekilde yorumlar:

- ✓ Neyi bilip bilmediği konusunda kendisine karşı dürüştür. Hatalarının farkında ve hatalarından ders çıkarır.
- ✓ Problemler ve karşılaştıkları sorunlar karşısında bunların çözümü için çaba sarfetmeyi kendisini geliştirici ve heyecan verici olarak bulur.
- ✓ Dengeli bir bakış açısı geliştirmeye çaba sarf eder; çok aşırı uçların farkındadır ve bu uçlarda bulunmayı tercih etmez.
- ✓ Kanıtlara dayalı olarak karar vermeyi ve olayları neden-sonuç ilişkisi çerisinde değerlendirmeyi mantıklı bulur.
- ✓ Başka insanların fikirlerine katılmasa bile, onların fikirlerini dinlemek için isteklidir ve değişik fikirlere açıktır.
- ✓ Duygularında kontrollü ve ölçülü olur, düşünmeden davranmaz.



Tüm bunların yanı sıra alanyazına göre bir birey eleştirel düşünme becerisine sahip olsa bile, eleştirel düşünme eğilimine sahip değil ise bu beceriyi kullanamadığı belirtilmektedir. Ayrıca eleştirel düşünür olabilmek için tüm bunların öncesinde bunu istemek ve kullanmaya hevesli olmak gerekmektedir (McPeck, 1981; Wendy, 1992; Tishman ve Andre, 1995; Ennis, 1996; Tümkaya ve Aybek, 2008; Mason, 2008; Gündoğdu, 2009) Amerikan Felsefe Birliğince yürütülen “Delphi Araştırma Projesi” sonucunda eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri şu şekilde tanımlanmıştır:

Eleştirel düşünen birey daima meraklıdır, araştırmacıdır, iyi bilgilenmiştir, mantığa güvenir, açık fikirlidir, esnektir, değerlendirmede adildir, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür, yargıların sağduyulu ve ölçülüdür, düşünme için isteklidir, sorunlar konusunda açıktır, karmaşık durumlarda düzenlidir, ilgili bilgiye ulaşmada sabırlıdır, ölçütlerin seçilmesinde mantıklıdır, sorgulamaya odaklanır ve sonuca ulaşmada ısrarlıdır (APA, 1990; Akt. Facione ve Facion; 2000).

Eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine yönelik alanyazında yer alan kaynakların hemen hemen hepsinde eleştirel düşünen bireylerin en karakteristik özelliğinin “araştırmacı” kişilik yapısına sahip bireyler oldukları vurgulanmaktadır (Beyer, 1991; Ennis, 1996; Facione, 2000).

Görüldüğü gibi, her ne kadar alanyazın eleştirel düşünme kavramına yönelik farklı tanımlamalar ortaya koyuyorsa da farklı disiplinler için de ortak bir tanımın yapılabilmesi eleştirel düşünen bir bireyin sahip olması gereken özellikler hakkında araştırmacılara net bir bakış açısı sunabilmektedir.

### *1.1.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi*

Alanyazında son yıllarda eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliği ile ilgili uzmanlar görüş birliği içerisinde. Ancak, alanyazında öğretmenlerin “sınıf içerisinde öğrencilerin düşünmeyi öğrenmesine nasıl rehberlik edileceği” eğitimcilerin karşısında geçmişten bugüne meydan okuyan bir soru(n) olarak varlığını korumaktadır (Doğanay, 2001). Bu nedenle eleştirel düşünme öğretiminin nasıl yapılacağı hakkında alanyazında çalışan uzmanlar arasında görüş ayrılıkları vardır. Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili 90’lı yılların başına kadar eleştirel düşünmenin öğretimi ve başka konuların bütünlendirilebileceği konusunda ciddi soru işaretleri mevcuttu. Diğer yandan bazı çalışmalar eleştirel düşünmenin öğretilebileceğini ve diğer konuların öğretimine transfer edilebileceği sonuçlarını ortaya çıkarmakta ve eleştirel düşünme öğretimini desteklemektedir.

(Halpern ve Nummedal, 1995). Bu konuda De Bono(1985) eleştirel düşünmenin temel yeti bir olmasından dolayı öğretilbilir ve öğrenilebilir bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir yorumla (Gündoğdu, 2009), bazı eğitimciler eleştirel düşünmenin zekâyla bağlantılı olduğunu öne sürüp, onun öğretilbilirliği varsayımından kuşku duyabildiklerini vurgularken; diğer yandan Platon'un Sokratik diyaloglarından bu yana düşünmenin öğretilbileceği ve bunun eğitimin belli başlı amaçlarından biri olduğu fikrinin oldukça yaygınlık gösterdiğini belirtmektedirler.

Halpern (2004), eleştirel düşünmenin öğretilbileceğini bu becerinin doğuştan gelen bir beceri olmadığını, tıpkı diğer beceriler gibi dışarıdan yapılabilecek bir müdahale ve destek ile öğrenilebileceği belirterek “*formal eğitimde ise bu yönlendirmeyi ve desteği sağlayanlar da genellikle öğretmenlerdir*” (Halpern ve Nummedal, 1995, s. 11) vurgusunu yapmaktadır. Bu anlamda, “eleştirel düşünme, eğitim ve uygulama gerektiren, öğrenilen bir beceridir” (Snyder ve Snyder, 2008, s. 90).

Presseisen (1987), “*düşünmede yer alan bazı karmaşık ve basit bilişsel süreçlerin öğrenilebilir ve öğretilbilir olduğunu*” (s. 33) vurgularken, iyi öğrenmeyi gerçekleştirmek için süreçlerin işleyiş şeklinin farkında olunmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, ifade çeşitleri, zihinsel yöntemler ve değerlendirmeye ilişkin birçok becerinin bir araya gelmesinden oluşan bütünleşik bir beceridir. Bir eleştirel düşünür etkili soru sorma, bir soru veya probleme odaklanma, düşündüğü bilgi birimine dair temel kavramları özümseme, çıkarımlar yapma ve bunları değerlendirme, etkili gözlem yapma, varsayımlara karşı dikkatli olma gibi çok farklı türden becerilere sahiptir (Ennis, 2011). Bu durum eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde bu becerilerin hepsine ilişkin ayrı planlamalar yapılmasını gerekli kılmaktadır (Akt: Eğmir ve Ocak, 2017)

Halpern, (2004)'e göre, eleştirel düşünme öğretimi şu varsayımlara dayanır: (1) Bilinmesi ve öğretilmesi mümkün olan düşünme becerileri vardır; (2) Beceriler öğrenilir ve uygulanırsa, öğrenciler daha etkili düşüneceklerdir.

Eleştirel düşünme öğretiminin formal öğretim yoluyla gerçekleştirilebileceği, ancak; “eleştirel düşünmenin ne olduğu hakkında” öğretim yapmanın, öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olmasını sağlamayacağı (Lipman, 2003); öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmeleri için öğrenme süreci içerisinde etkin oldukları, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı, analiz, sentez, değerlendirme ve çıkarım yapma becerilerini (Bloom, 1956; Facione, 1990) kullandıkları etkinlikler ve öğrenme

ortamları aracılığı ile eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Paul, Elder ve Bartell, 1997).

İpşiroğlu (2002); “eleştirel düşünmenin gelişigüzel bir düşünsel etkinlik değil; sorunların özüne inen, bu sorunları çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse bu sorunlara çözüm getiren beceriler gerektiren bir düşünme biçimi” olduğunu belirterek, eleştirel düşünmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme sürecinde yorumlama, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik iki temel yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir (Nisbet, 1991; Woolfolk, 2004). Bu yaklaşımlardan ilki, De Bono (1985) ve Feuerstein (1999) gibi eğitimcilerin önerdiği düşünme becerilerinin özel olarak tasarlandığı doğrudan düşünme öğretimine yönelik yaklaşımlardır. Bu yaklaşımla eleştirel düşünme herhangi bir konu ya da bilim dalıyla yakından bağlantılı olmayan eleştirel düşünme becerilerine dayalı ayrı bir ders saati olarak ya da özel bir kurs şeklinde öğretilmektedir (Lipman, 1988; Beyer, 1991; Enis, 1993; Wright, 2002; Kökdemir, 2003). Bu yaklaşım beceri temelli yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır (Aybek, 2006). Diğer yaklaşım ise; düşünme hakkında öğretimin, uygulanan öğretim programında yer alan konuların içerisine gömülmesi yöntemini benimseyen karma (içerik temelli) yaklaşımdır (Mc Peck, 1981; Paul, 1989; Feuerstein, 1999, s. 45). Eleştirel düşünme alanındaki öncü çalışmaları ile bilinen Ennis(1985)’ e göre; eleştirel düşünme öğretimi karma yaklaşım ile programlarda yer alan derslerin içerisine yerleştirilerek yapılmalıdır.

Lipman (2003, s. 70) ise eleştirel düşünme öğretiminin iki farklı yaklaşım temel alınarak yapılabileceğini düşünmektedir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

- ✓ Eleştirel düşünme etkinliklerinin öğretim programının her bir bölümüne yerleştirilmesiyle, farklı bilim dalları aracılığıyla daha fazla düşünmeye yöneltici olması girişimi,
- ✓ Tüm bilişsel etkinliklerin dâhil edildiği bağımsız bir eleştirel düşünme kursu.

Lipman (2003) bu yaklaşımlara yönelik eleştirilerde bulunarak; ilk yaklaşımda derinlemesine yapılamayan bir çabanın yer aldığı ve yüzeyselliğin ön plana çıktığını; ikincisinde ise esas öğretilmek istenilen becerinin ilgisizlik sonucu öğretilmeyebileceği riski taşıdığını belirtmiştir. Bu sebeple, eleştirel düşünmenin ayrı bir kurs ve ayrı disiplinler içerisinde güçlendirildiği, bu disiplinler içerisine gömüldüğü (aşılındığı) her iki

yaklaşımında etkili yanlarının yer aldığı orta bir yol benimsenmelidir. Kastettiği orta yol; ayrı bir kurs şeklinde okuma yazma temel becerilerinin öğretilmesidir. Bu sayede, eleştirel okuma yazma becerisini edinen öğrenciler diğer disiplinlere de bu becerinin transferini gerçekleştirebileceklerdir.

1990'lı yılların sonlarında etkili düşünmenin geliştirilmesi için özel programlar önerilmişse de, (örneğin, Lipman'ın Çocuklar için Felsefe (1977) , Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı (1980), De Bono'nun CoRT(Cognitive Research Trust), (1985) Programı) bunların etkililiği konusunda tartışmalar sürmektedir (Glevey, 2006).

Paul (1991) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme modeli ise eleştirel düşünmeye bütüncül bir yaklaşım sunarak esnek ve pratik bir bakış açısı getirmektedir. Paul eleştirel düşünme öğretimine ilişkin yaklaşımını; her kademedede, her alanda, akademik ve günlük problemlerin çözümünde başvurulabilecek bir model olarak sunmaktadır (McBride ve Reed, 1998; Nosich, 2001). Bir başka anlatımla, Paul sunduğu bu model ile “nasıl eleştirel düşünülebileceğinin yanı sıra bunun nasıl yapılacağını” göstermektedir (Aybek, 2006).

Eleştirel düşünme alanyazınında yer alan bu farklı yaklaşımlara rağmen varılan ortak düşünce eleştirel düşünmeyi öğrenen kişinin,

- Nasıl, ne zaman, ne sorusu sorulacağını,
- Nasıl, ne zaman, ne tür metotlarla akıl yürütüleceğini öğrenmesidir (Fisher, 1995, s.66).

#### *1.1.4. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü*

Geçmişten bugüne eğitim sistemlerinin hedefleri incelendiğinde, en önemli eğitim çıktısının etkili düşünen bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmektedir. Küreselleşen dünyada bireylerin ortaya çıkan değişme ve gelişmeleri takip edebilmesi ve etkin, katılımcı, sorgulayan sorumlu vatandaşlar olabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini edinmiş olmaları gereklidir.

Kazancı'ya (1989) göre; bireylere “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşüneceklerini bilmeleri öğretilmelidir. Bu yöndeki eğilim, eleştirel düşünme öğretimi kavramını gündeme getirmiştir. Cüceloğlu (2008) da eleştirel düşünmenin kalıplaşmış insan paradigmasına değil gelişmiş insan paradigmasına uygun olduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerle eleştirel düşünme tüm eğitim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bir beceridir (Bailin, 2002; Smith, 2003). Araştırmacılar, ancak etkili bir kullanıcı

sayesinde eğitim programından istendik çıktıların elde edilebileceğini vurgulamaktadırlar. Peki bu rolü yerine getirecek aktör/aktörler kimlerdir? Alanyazın incelendiğinde; bu konuda pek çok araştırmacı tarafından, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde en önemli faktörün öğretmen olduğu (Newmann, 1991; Rovegno, 1992; Ennis, 1993; Tsangaridou ve O’Sullivan, 1997) hatta bunun düşünme becerilerinin öğretiminden daha önemli bir rol oynadığına yönelik bulgulara (Kaloç, 2005; Aybek, 2006; Çekiç, 2007; Özcan, 2007) ulaşıldığı görülmektedir. Yine farklı araştırmacılar ancak iyi düşünebilen öğretmenlerin, iyi düşünebilen bireyler yetiştirebileceğini, örnek modeller olabileceklerine (Walsh ve Paul, 1998) ve bu alanda iyi yetişmiş, bilgili ve deneyimli öğretmenler tarafından eleştirel düşünme becerisinin öğretilabileceğine dikkat çekmişlerdir (Marzano, 1988; Demirci, 2002 Has, 2012). Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü uzmanlar, en iyi “rehber” kavramı ile tanımlayarak en etkili biçimde bu kavram kapsamında açıklamaktadırlar. Ancak, alanyazında öğretmenlerin “sınıf içerisinde öğrencilerin düşünmeyi öğrenmesine nasıl rehberlik edileceği” eğitimcilerin karşısına geçmişten bugüne meydan okuyan bir soru(n) olarak varlığını korumaktadır (Doğanay, 2012). Bu konuya yönelik olarak eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenlerin öğrencileri için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri gerekli gördükleri (Şahinel, 2007), öğretim sürecinin bu şekilde tasarlanması sonucunda öğrencilerinin bilişsel gelişimlerine katkıda buldukları ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumu olumlu yönde artırdıkları (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006) belirtilmektedir.

Paul (1989)’e göre de, eleştirel düşünme öğretimini uygulayan öğretmenlerin asıl görevleri, öncelikle öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmek olduğunun farkına varmalarıdır. Öğretmen, anlamları araştıran, nedenleri ve kanıtları isteyen, işbirliğini kolaylaştıran, karışıklık yaratacak tartışmaları engelleyen, başkalarının ne söyleyeceklerini dinlemeye teşvik eden, verimli karşılaştırmalara, zıtlıklara yol gösteren, çelişkileri ve tutarsızlıkları vurgulayan, çıkarsamaları ve sonuçları aydınlığa çıkaran sorular sormayı bilen kişi olmalıdır.(Akt: Koç, 2007).

Türkiye’de Erdamar ve Alpan (2017) tarafından yapılan öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada eleştirel düşünen öğretmenlerin özellikleri şu şekilde bulgulanmıştır (s.793):

- ✓ öğrenci görüşlerine saygı duymalı,
- ✓ öğrenciye eleştirel düşünme konusunda model olmalı,
- ✓ demokratik ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmalı,
- ✓ alanındaki yenilikleri izlemeli,

- ✓ öğrenciyi dinlemeli,
- ✓ eleştiriye açık olmalı,
- ✓ önyargısız olmalı,
- ✓ farklı yöntem-teknikler kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmelidir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü tartışmasız çok önem taşımakta iken Ashton (1988), eğitim programlarda yer alan eleştirel düşünen bireyler yetiştirme hedefinin önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerileriyle donanık olmaması olduğunu belirtmektedir.

Bu anlamda öğretmen yeterliliklerinin artırılmasına yönelik alanda çalışan araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında; eleştirel bakış açısını kazandırmak için aday öğretmenlere ve öğretmen yetiştirme programlarına odaklanılması (Tinning, 2002), öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler içerisinde eleştirel düşünmenin aday öğretmenlere kazandırılmasının (Paul, 1991) öneminin vurgulandığı görülmektedir. Faklı araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmeleri ve yaşamlarına aktarabilmeleri için eğitim fakültelelerinde ve mesleki yaşamları süresince mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği mutlakdır (Critical Thinking Skills and Teacher Education, 1988; Senemoğlu, 1996; Kökdemir, 2003; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Battal, 2008; MEB, 2008; Yeşilpınar, 2011).

Yine bu konuyla ilgili Peterson, Kromrey, Borg, ve Lewis (1990), yapmış oldukları çalışmada, problem çözüme ve eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey beceriler konusunda eğitim alan öğretmenlerin, bu becerileri öğretmede daha iyi bir performans sergiledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca anlamlı bir etkinin yaratılabilmesi için bu konunun önemini vurgulamanın yeterli olmadığına, bu konuda sürekli yapılan hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin sağlanmasının gerekliliğine dikkat çekmektedirler.

Sınıf ortamında öğretmenler davranışlarıyla eleştirel düşünmeyi desteklemedikleri sürece, bir bütün olarak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek ve böylece öğretim programlarında eleştirel düşünme bakış açısıyla öngörülen dönüşümü hayata geçirmek güçtür (Alkın-Şahin ve Gözütok, 2013). Bunun yanı sıra, olumsuz öğretmen tutumlarının öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu da göz ardı edilmemelidir (Tokyürek, 2001). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme eğitim programları-

nın sınıf ortamındaki öğrencilerin eleştirel düşünme sürecini destekleyici nitelikte öğretmen yetiştirmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. Wilks (2005)'e göre de; eğitim sistemlerinin, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde yetiştirilmesi gereklidir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde uygulayıcı olarak öğretmenler eğitim bilimleri alanındaki ilgili son gelişmeleri de yakından izlemelidirler (Clement, 2002; Demirel, 2012; Mason, 2008).

### *1.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları*

Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili alanyazına göre, öğretmen davranışları öğretim sürecinde bireylerin öğrenmesini sağlamada yol gösterici en önemli kaynaktır (Innabi, 2003). Yol göstericiliğin nasıl olması gerektiği konusunda üzerinde durulması gereken en önemli değişkenin de “öğretmen davranışlarının niteliği” olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazında eleştirel “düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları” kavramına yönelik doğrudan yapılan bir tanımlama yer almazken bu davranışların göstergelerinin tanımlanmış olduğu görülmektedir. Peki Türkiye’de bu çalışmanın da üzerine yapılandırıldığı sınıf içerisinde eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları nelerdir? Bu konuda Alkın (2012)’a ait olan “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri”nde eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının “Açık Fikirlilik” (AF), “Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması” (BDGS), “Neden-Kanıt Arama” (NKA), “Üst Düzey Soru Sorma” (ÜDSS) ve “Açıklık” (A) boyutları altında tanımlanmış olduğu görülmektedir. Söz konusu envanterin boyutları altında yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına ait örnekler aşağıda yer verilmektedir:

#### **Açık fikirliliği destekleme davranışları:**

- Sınıf ortamında farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına olanak sağlayacak konular, temalar ya da problemler seçerim.
- Çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine değer veririm.
- Farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili kullanarak) gösteririm.

- Öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarını saygıyla dinlemelerini sağlayacak bir ortam yaratmak için öğrencilerle birlikte sınıf içi kurallar belirlerim.
- Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştiririm.
- Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçerim.
- Öğrencilerin kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları gerçekleştiririm.

#### **Üst düzey soru sormayı” destekleme davranışları:**

- Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendiririm.
- Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendiririm.
- Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken, ders sırasında üst düzey sorular sorup sormadıklarını dikkate alırım.
- Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorarak öğrencilere örnek olurum.
- Öğrencileri amaca uygun sorular sormaya yönlendiririm.
- İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.
- Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.

#### **Açıklığı destekleme davranışları:**

- Öğrencilerin bir sorunu ya da bir kavramı anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim.
- Kullandıkları sözcüklerin ya da ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin öğrencilere geribildirim veririm.
- Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yaratırım.
- Öğrencilerin anlaşılmayan görüşlerle ilgili birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.
- Derslerimde açık olmayan kavramların açıklığa kavuşturulması için öğrencilere “Bununla ne demek istediğini açıklar mısın?” gibi sorular sorarım.



- Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler veririm.
- Öğrencilerin tanımları ya da kavramları, somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı olurum.

#### **Bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanmasını destekleme davranışları:**

- Sınıfa getirdiğim yazılı materyallerin kaynaklarını belirtirim.
- Öğrencilerin ulaştıkları bilgilerin güvenilir kaynaklardan edinilip edinilmediğini kontrol ederim.
- Öğrencilerin ödevlerini/çalışmalarını değerlendirirken kaynak gösterip göstermediklerini dikkate alırım.
- Öğrencilerin okuyarak ya da duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamalarını gerektirecek etkinlikler düzenlerim.
- Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendiririm.
- Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sorarım.
- Öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayacakları etkinlikler düzenlerim.
- Öğrencilere gözlemlerinin doğruluğunu sınavacakları ödevler/çalışmalar

#### **Neden-kanıt aramayı destekleme davranışları:**

- Öğrencilerin bir metindeki ya da konuşmadaki gerekçelerin ikna edici olup olmadığını değerlendirecekleri çalışmalar yaptırırım.
- Öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isterim.
- Öğrencilere bir görüşü kanıtlar ve nedenler göstererek savunmalarını gerektiren ödevler/çalışmalar veririm.
- Öğrencilere, tartışmaya açık bir konuda görüşlerini gerekçeler sunarak savunmalarına olanak sağlayan çalışmalar yaptırırım.
- Öğrencilere sözlü ya da yazılı materyalleri, kanıtların varlığı ya da yokluğu açısından inceleyecekleri küçük grup çalışmaları yaptırırım.
- Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenlerim.
- Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sorarım.

- Öğrencilere bir savı çürüten ya da destekleyen görüşleri ve nedenleri araştırmalarını gerektirecek ödevler/çalışmalar veririm.

### 1.1.6. Eğitim Programı

En yaygın tanımıyla bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin üç önemli ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır (Gözütok, 2003). Ancak eğitim sisteminin istenen niteliklere sahip bireyleri yetiştirmede izlemesi gereken sistemli bir yol olması gereklidir. “Eğitim programı” kavramı için yapılan ilk tanımlamalara bakıldığında Roma döneminde yarış arabalarının koşu pisti olarak anlamlandırılan “curriculum” sözcüğünün (Oliva 2009, s. 4), daha sonraları eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde kullanılmaya başlanıldığı (Demirel, 2012) görülmektedir. Eğitim bilimleri alanyazınında eğitim programı kavramına yönelik eğitim bilim uzmanları tarafından yapılan farklı tanımlamalar yer almaktadır. Bu farklılaşmanın sebebi ise çoğunlukla eğitimcilerin kurama, tekniğe (Varış, 1994) ve felsefeye (Erden, 1998) farklı yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Alanyazınında eğitim programı kavramına yönelik en çok kullanılan tanımlar ise şu şekildedir:

Tyler (1969), eğitim programını geçmişteki ve şimdiki uygulamalar ile kuramlar kullanılarak planlanan, genel ve özel amaçlara ulaşmayı hedefleyen, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. Yine Saylor ve Alexander (1974), eğitim programını “bir öğrenme planı” olarak tanımlarken, Wiles (2002), eğitim programının, öğrencilerin öğrenme durumu içinde ne yapacaklarıyla değil, yaptıkları şeylerin sonunda ne öğrenecekleri ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. McNeil (1985,s.1)’a göre de eğitim programı kavramı öğretimde resmin büyük bir parçasını oluşturmaktadır.

Doll (1989) ise eğitim programını, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak ifade etmiş ve eğitim programını okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak görmüştür. Böylece, eğitim programları okulun kontrolünde öğrencilerin yaşantılar düzeni olarak algılanmaya başlamıştır (Hlebowitsh, 2005).

Türkiye’de ise eğitimde program geliştirme uzmanlık alanının öncülerinden Varış, (1988) eğitim programı kavramının, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetiş-

kinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük etkinlikler bütünü olduğunu ifade etmiştir. Ertürk (1994)' de eğitim programını “yetişek” olarak ifade etmiş, okulun ve öğretmenin öncülüğünde, okul içi ve dışındaki tüm öğretme-öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle eğitim programı, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar eğitimci açısından da eğitim durumları düzenidir. Bal (2011)' a göre eğitim programları en temel tanımla, çocuğun hayatını zenginleştirmek için okulun gözetimi altında seçilmiş ve örgütlenmiş öğrenme yaşantıları organizasyonudur. Bu bağlamda, öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığıyla olmaktadır.

Son olarak kapsayıcı bir tanımla Demirel'e (2012) göre eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Türkiye'deki eğitimciler program (curriculum) sözcüğü için “eğitim programı”, “müfredat”, “yetişek” veya “izlençe” gibi değişik isimlendirmeler yapmalarına rağmen program (curriculum) kavramının içeriği konusunda hem fikir (Bilen, 1996) oldukları anlaşılmaktadır.

Özetle alanyazında yapılan tanımlamalara bakıldığında ortak olarak vurgulanan değişkenler çerçevesinde eğitim programı kavramı için, “okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okul içi ve okul dışında yer alan bütün öğrenme ve öğretim faaliyetlerini kapsar” (Varış, 1994; s.14; Küçükahmet, 2001; s.8; Küçükahmet, 2003, s.9; Demirel, 2012, s. 7) tanımının yapıldığı görülmektedir.

### *1.1.7. Eğitimde Program Geliştirme*

Tarih boyunca her politik düzen istediği birey/vatandaş tipini yetiştirmek için eğitimi bir araç olarak kullanmıştır. Bu anlamda eğitim alanında nitelikli program geliştirme çalışmaları, bilgi toplumu olmayı amaçlayan ülkelerin kalkınmalarına katkı sağlayacak olan eğitim hedeflerinde öncelikli hareket noktasıdır.

Türkiye'de program geliştirme çalışmaları Cumhuriyet'in ilanı ile başlamıştır (Gözütok, 2003). Varış (1988), Cumhuriyet Döneminde eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü; laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimlerin oluşturduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, program geliştirme kavramına yönelik farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Varış (1996, s.17) program geliştirmeyi, “gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli Eğitim'in ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek

üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çalışmaların tümüdür” şeklinde tanımlamıştır.

Erden (1998)’e göre ise program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.

Program geliştirme, sadece doküman hazırlamak değildir. Hazırlanmış bir programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesidir. Aynı zamanda, “merkezden okula, okuldan merkeze doğru haberleşme gerektiren devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir süreç olup döngüsel bir değerlendirmeye” (Varış, 1996, s. 17) ihtiyaç vardır.

McNeil (1985, s. 110)’ e göre program geliştirme, “ne öğretileceğini, süreçte hangi öğelerin bulunulacağını belirlenmesi, uygun modelin seçilmesi ve seçilen modelin değerlendirilmesi aşamalarını kapsar”.

Oliva (2009) ise; program geliştirmenin, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğunu ancak, bütüncül bakıldığında program geliştirmenin karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Neden olarak ise program geliştirme süreçlerinin bitmeyen bir süreç olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Clements, 2002; Demirel, 2012).

Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (1995, s. 14) ’a göre de program geliştirme şunları içerir: " Öğretim bağlamını anlama, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, dikkatli bir şekilde derslerin ve materyallerin planlanmasını bunların yanısıra ve öğretimin ve öğrenimin izlenmesi" dir.

Brown (1995), program geliştirme sürecinin ihtiyaç analizi, amaçlar ve hedefler, materyaller, değerlendirme ve öğretimi de içeren beş ögeden oluştuğunu ayrıca her program geliştirme sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Demirel (2012, s.5), “program geliştirme” kavramını ortak bir tanımda birleştirerek “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda dinamik ilişkilerle kastedilen “program geliştirme öğeleri arasında dirik bir örüntü” nün (Sönmez, 2010, s. 20) olmasıdır.

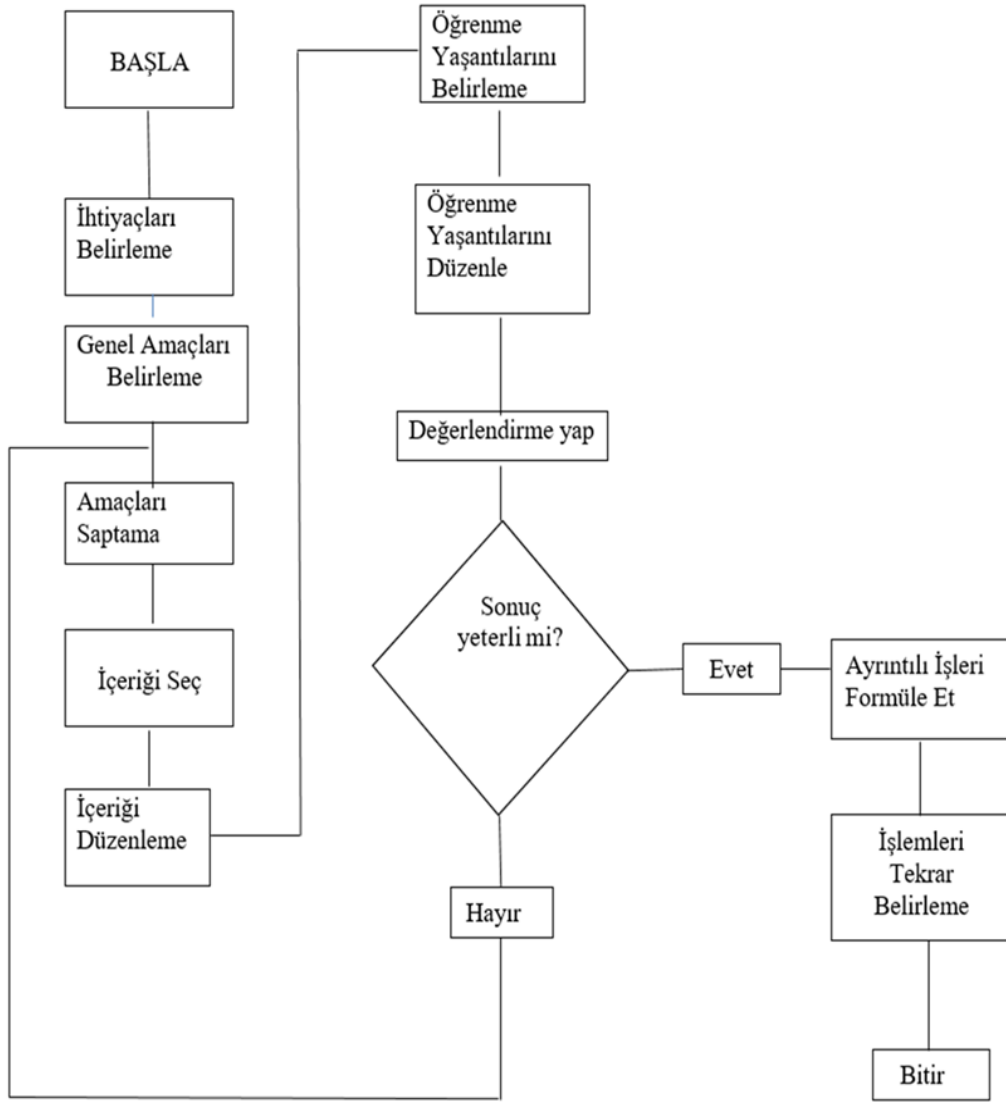
Felsefe disiplini, program teorisinin geliştirilmesinde temel bir hareket noktasıdır (Pinar, 2012). Bu bağlamdan bakıldığında felsefe, program geliştirmenin tüm aşamalarında; hedefler, içeriğin seçilmesi ve örgütlenmesi, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarının belirlenmesinde program geliştirme uzmanlarına bir çerçeve çizmektedir (Bobbit, 1924; Ertürk, 1994; Demirel, 2012). Alanyazında eğitim kuramcı-

ları tarafından üzerinde ortak görüşe varılmış ve hâkim olan eğitim felsefelerinin da-  
imîlik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kuramcılık olduğu görülmektedir (Ornstein  
ve Hunkins, 2004). Eğitim bilim uzmanlarınca bu temelde oluşturulan kuramların prog-  
ram geliştirme modellerinin geliştirilmesinde etkisi olduğu belirtilmektedir. Program  
geliştirme alanındaki modellere bakıldığında ise Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-  
Tyler Modeli, Sistem Yaklaşımı Modeli ve Yenilikçi Durumsal Model'inin belli başlı  
program geliştirme modelleri olarak alanyazında yer aldıkları görülmektedir.

Taba-Tyler Modeli, Taba ve Tyler Modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştiri-  
len rasyonel planlama olarak da bilinen modeldir (Demirel, 2012). Modelin aşamaları şu  
şekilde sunulmaktadır.

1. İhtiyaçlar saptanır,
2. Genel hedef belirlenir,
3. Hedefler saptanır,
4. Hedeflere uygun içerik seçilir,
5. İçerik örgütlendikten sonra öğrenme yaşantıları belirlenir,
6. Değerlendirme yapılır, sonuç yetersiz ise genel hedefin belirlenmesinden son-  
raki aşamalara geri dönülür.

Taba- Tyler Modeli şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 1. Program Geliştirme Modeli

Kaynak. White, 1988, s. 26

Araştırmanın amaçlarından biri olan EDDÖEP'nin program tasarısı nasıl olmalıdır? Sorusunun cevabı için EDDÖEP'nin program geliştirme tasarısı hazırlanırken izlenecek yollar ve sırayı belirlemek amacıyla program geliştirme modeli olarak, "Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli"nin kullanılması tercih edilmiştir.

### 1.1.8. Program Değerlendirme

Eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulaması ne kadar önemli ise bu programın uygun yöntemlere göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tassa-

rımına uygulanması da o ölçüde önemlidir (Gözütok, 2001). Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins, 2004; Oliva, 2009).

Bloom (1971), program değerlendirmeyi hedeflere ne derecede ulaşıldığı konusunda yargıya varma olarak belirlemektedir. Demirel (2014)'e göre program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, programın etkililiği hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır. Stufflebeam (2002), Ornstein ve Hunkins (2004) göre ise program değerlendirmenin, programın sürekli olarak bir döngü içerisinde olmasına ve programa devam edilip edilmemesine karar verilmesine hizmet ettiğini belirtmektedir.

Program değerlendirme alanında çalışan uzmanların, takip ettikleri kuramlar, sahip oldukları felsefi bakış açıları ve programdan elde etmek istedikleri çıktılara göre farklı yaklaşımları benimsedikleri (Gredler, 1996) görülmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi konusunda yaptığı öncü çalışmaları ile bilinen Ertürk alanda var olan farklı yaklaşımları 1.Yetişek tasarısına bakarak, 2. Ortama bakarak, 3. Başarıya bakarak,4.Erişiye bakarak, 5.Öğrenmeye bakarak, 6. Ürüne bakarak yapılan değerlendirme şekilde gruplandırmaktadır (Demirel, 2012).

Alanyazında hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modellerinde belirlenen yaklaşımlar ise program geliştirmede benimsenen model ile yakından ilişkilidir (Posner, 1995). Posner (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını; 1. Geleneksel (traditional), 2. Deneysel/yaşantıya dayalı (experiential), 3.Davranışçı (behavioral), 4.Disiplinler Yapısı (structure of the disciplines) ve 5.Yapılandırmacı (constructivist) olmak üzere beş başlık altında ifade etmektedir. McNeil (1985) ise program değerlendirme yaklaşımlarını genel olarak iki grupta ele alarak 1. Konsensüs (Consensus) modeller (Geleneksel veneysel değerlendirme yapısına sahip olanlar), 2. Çoğulcu (Pluralistic) modeller (Hümanistik ve Sosyal Yeniden Yapılandırmacı değerlendirmeye sahip olanlar) olarak adlandırmaktadır.

Gözütok (2003), program değerlendirme sürecinde kullanılan farklı program değerlendirme modelleri olduğunu belirterek, amaca uygun olarak “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli”, “Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli”, “Farklar Modeli”, “CIPP Program Değerlendirme Modeli”, “Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Mode-

li” ve “İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli” gibi farklı program değerlendirme modellerinin seçilebileceğini belirtmiştir.

Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, program değerlendirme modelleri içerisinde yaygın olarak kullanılanıdır. Tyler’ın geliştirdiği bu program değerlendirme modeli alanda kullanılan diğer modellerin geliştirilmesine kaynaklık etmiştir (Erden, 1998). Tyler’ın geliştirdiği program değerlendirme modelinde üç temel öge yer almaktadır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleridir. Tyler’ın değerlendirme modelinde niceliksel verilerden faydalanılır. Bu bağlamda; deneysel çalışmalar için en uygun kullanım modeli olduğu söylenebilir.

“CIPP Program Değerlendirme Modeli”, Stufflebeam tarafından geliştirilen program değerlendirme modeli, “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” olarak nitelendirilen 4 farklı aşamadan oluşmaktadır. Program değerlendirmede sıkça tercih edilen bir modeldir. Stufflebeam (2002)’e göre, değerlendirme, karar seçeneklerini belirlemek için gerekli bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 2009). Bu modelde, programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi yapılarak program geliştirme sürecindeki uzmanlara gerekli geri bildirim sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Stufflebeam (2002), bu modelin değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu görüşü üzerine temellendirildiğini ve farklı alanlarda kullanımı için geliştirildiğini belirtmektedir.

Stufflebeam (2002)’e göre, *bağlamın değerlendirilmesi*, programın geliştirilmesi için gerekli olan hedeflerin geliştirilmesinde ihtiyaç olan tüm bilgilerin toplanmasını içerir. *Girdinin değerlendirilmesi*, belirlenen amaçların elde edilmesi için kaynakların nasıl kullanılabileceğine ilişkin veri sağlar. *Sürecin değerlendirilmesinin* amacı, öğretim sürecinde planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyumu belirlemektir. Son boyutu oluşturan *ürün değerlendirme* ise programın nihai sonuçlarının/ürünlerinin/çıktılarının beklenen şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili veriler toplanmaktadır (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bu araştırmada, EDDÖEP’nin etkililiğini değerlendirmek amacıyla oluşturulan “Araştırma grubunun EDDÖEP eğitimi öncesinde ve sonrasında elde edilen sınıf içi gözlem puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için program değerlendirme modellerinden “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli” ile belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığı, ayrıca araştırmacının “Süreç değerlendirme



sonuçları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için ise “CIPP Program Değerlendirme Modeli” nin süreç değerlendirme boyutunun kullanılması tercih edilmiştir.

### *1.1.9. İlgili Araştırmalar*

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen ve öğrenci eğitimine yönelik ulaşılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### *1.1.9.1. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İle İlgili Yapılan Araştırmalar*

Schreglmann (2016), doktora tez çalışmasında, bilişim teknolojileri bölümü öğretmen adaylarına yönelik konu temelli bir yaklaşımla geliştirilen eleştirel düşünme programının uygulanması ile programın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada Bilim Tarihi dersinde, deney grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı, kontrol grubuna ise mevcut ders programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme programının deney grubuna uygulanması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edildiği ortaya çıkmıştır.

Gültekin’in (2016) “Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarısının öğrenme ürünlerine etkisi” adlı doktora tez çalışmasının amacı eleştirel düşünmeye dayalı geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinin; öğrencilerin öğrenme düzeylerine, üst biliş farkındalık düzeylerine, epistemolojik inançlarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencileridir. Deney grubunda eleştirel düşünmeye dayalı öğretim uygulanırken, kontrol grubunda aynı derste geleneksel eğitim uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin öğrenme üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol (2015), yüksek lisans çalışmasında, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejileri yoluyla geliştirilmesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deney grubuna uygulanan "Edebiyat ve Dil Öğretimi I" dersi içerisinde 7 hafta süresince edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejilerinin olduğu bir program uygulanmıştır. Araştırmada

elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede edebiyat temelli eleştirel düşünme stratejilerinin kullanılmasının önemli düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alkın (2012) “İlköğretim Öğretmenlerinin ‘Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle, bir ölçme aracı geliştirilerek “eleştirel düşünmeyi destekleyen/engellenen davranışların sınıf ortamlarına nasıl yansıdığı” ve “eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların sınıf ortamlarında neden gösterilmediğinin” belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonunda, Açık Fikirlilik (AF), Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması (BDGS), Neden-Kanıt Arama (NKA), Üst Düzey Soru Sorma (ÜDSS) ve Açıklık (A) boyutlarından oluşan ve geçerlilik ve güvenilirlikleri kabul edilirliliği yüksek düzeyde “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” geliştirmiştir. Bu ölçme aracı ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik algılarının tüm boyutlarda yüksek olduğu belirlenirken en düşük algılamanın BDGS, en yüksek algının ise A boyutunda olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre ölçekten alınan puanlarda A boyutunda kadınlar lehine manidar farklılığın olduğu; diğer boyutlarda ise manidar bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Branşa göre sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre ölçeğin dört boyutunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşündükleri, matematik öğretmenlerinin ise tüm boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha az düzeyde gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanların öğrenim durumu ve mezun olunan okula göre hiçbir boyutta manidar bir farklılığının olmadığı, kıdeme göre ise A boyutunda bir farklılaşma görülmezken diğer boyutlarda kıdeme göre farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Her bir boyuta yönelik sınıf ortamında yapılan gözlem sonuçlarında ise öğretmenlerin bu davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akar (2012) “Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri” başlıklı doktora tez araştırmasının ilk amacında, öğretmen adaylarının (1) eleştirel düşünme düzeylerini, (2) eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarını ve (3) eleştirel düşünme öğretimi ko-

nusundaki öz yeterlik inançlarını performans ve kazanım yeterlikleri açısından tanımlamayı amaçlamıştır. İkinci amaç ise bu üç değişken arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Son olarak ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bazı özellikleri ile eleştirel düşünme seviyeleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir etkinin olup olmadığını incelemektir. Araştırmada kesit-tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin “orta derecenin altında” olduğu, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarının orta derecede olumlu ve öz yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Korelasyon analiz sonuçları, öğretmen adaylarının tutum ve öz yeterlik seviyeleri arasında orta derecede anlamlı bir pozitif korelasyon bulunduğunu göstermiştir.

Yang ve Rusli (2012), 4. sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına yönelik eğitimsel araçlar kullanılarak tasarlanan öğretmenlik uygulaması simülasyonu dersinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesi amaçlı yaptıkları çalışmada, deney grubunda kontrol grubuna göre eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri gelişimi yönünden anlamlı fark bulmuşlardır. İçerik temelli eleştirel düşünme etkinlikleri uygulanan grupta erişim puanları ile eleştirel düşünmeye ilişkin gözlem skorları arasında pozitif korelasyonun olduğu ve eleştirel düşünce stratejilerini uygulama yeteneği arttıkça akademik başarının da arttığı sonuçları elde edilmiştir.

Tanrıverdi, Ulusoy ve Turan (2012) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirilmesi Açısından Öğretmen Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından mevcut öğretmen eğitimi programlarını incelemektir. Bu amaçla, öğretmen eğitimi programları dersler/konular, derslerde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, derslerde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğretmenlerin tutum ve rolleri açısından analiz edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklem yoluyla belirlenen ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında eğitim gören matematik, fen bilgisi, okul öncesi, İngilizce, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinden derse devam eden ve akademik başarıları yüksek olan 44 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 odak gruba gerçekleştirilen standart açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme öncesi öğrencilerin eleştirel düşünmeyi açıklayan bir sayfa uzunluğundaki bir metni okumaları istenmiştir. Metni okuyarak gelen öğrencilere bir programın üç ögesini (ders/içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme) içeren üç soru

yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilen “öğretmenin rolü” maddesi çalışmaya eklenmiş ve alanyazın taraması bu madde eklenerek bir kez daha gerçekleştirilmiştir. Veriler sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrenciyi etkin kılacak her türlü yöntemin hatta doğru/etkin kullanıldığında düz anlatım da dahil tüm öğretmen merkezli yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği ortaya konmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders ya da konular, sadece öğretmen yetiştirme programlarında değil, öğretmenlik görevini sürdürmekte olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği hizmet-içi eğitimi programlarında da yer almalıdır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeşilpınar (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını belirlenmeyi amaçlamıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, katılımcıların eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına, eleştirel düşünmenin öğretimine ve öğretim sürecindeki yeterliklerine, ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimine katkısına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilen çalışmada temel alınan olgu öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 35 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmeyi ilgili alanyazında vurgulanan noktaları benzer şekilde kavramsallaştırdıkları ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sürece yönelik yetersizlik nedenleri ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik beceri kazandırmanın ve hizmet içerisinde ise öğretmenlere yönelik bu konuda hizmet içi eğitim programlarının geliştirilip, etkinlikle uygulanmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Diğer bir boyutta programa, ortama ve aileye dayalı güçlüklerin, eleştirel düşünmenin öğretimini ve sürece dönük yeterlikleri olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel (2008) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünmeye Dayalı Öğretim İle Zenginleştirilen Gelişim ve Öğrenme Dersinin İhtiyaçlarının, Tasarımının, Uygulamasının ve

Çıktılarının Bir Değerlendirmesi” adlı doktora tez çalışmasında, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde okutulan Gelişim ve Öğrenme dersinin, eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre geliştirilmesi sürecinin Stufflebeam' in Çevre, Girdi, Süreç ve Çıktı modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sonuçta, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Ancak, odak grup görüşmelerinde deney grubundaki öğrenciler, bu dersin öğretim ve düşünme becerileri, anlama ve katılım açısından kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, başarı testi ve CCTDI (California Critical Thinking Disposition Inventory) ölçeklerinden elde edilen nicel veriler eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre farklılık yaratmadığına işaret ederken, öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerden elde edilen nitel bilgiler bu yaklaşımının olumlu etkilerini ortaya çıkarmıştır.

Şengül (2007) “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim kademesindeki fizik öğretmenlerinin sınıf içinde yaptıkları etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında düzenledikleri bilişsel ve duyuşsal eleştirel düşünme etkinliklerine yeterince yer vermedikleri, nadiren yer verdikleri, duyuşsal etkinliklerde ise etkili bir öğrenme ortamı yaratamadıkları sonucuna ulaşıldığı belirlenmiştir.

Aybek (2006) “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programının ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisini araştırmıştır. Deneysel modelde, öntest- sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen bu araştırmada, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan grubun lehine anlamlı bir sonuç elde edilirken denek grubunda yer alan öğretmenlerde eleştirel düşünme kavramına yönelik farkındalığın oluştuğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cengiz (2004) tarafından yürütülen çalışmada, eğitim fakültesindeki öğrencilerine eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla etkinlikler uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı düzenlenen etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışma grubunu, 2003-2004 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri ikinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubunu toplam 20 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve öğrenci görüşlerini almak amaçlı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu fakat deney ve kontrol gruplarının Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, etkinlikler sonunda alınan öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlarda deney grubunda eleştirel düşünmeye yönelik olumlu eğilimlerin ortaya çıktığına yönelik yorum yapılmıştır.

Kürüm (2002)'e ait, "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü" adlı yüksek lisans çalışmasının amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Tarama modelinde yürütülen araştırmada Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaş, bitirilen ortaöğretim kurumunun üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve son olarak kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Reed (1998)'in yaptığı araştırmada araştırma grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada Paul'un eleştirel düşünme modeli kullanılarak öğretmen adaylarının düşünme becerilerine, eğilimlerine ve tarihi içerik bilgilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Enis Weir düşünme becerisi kompozisyon testi, California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların analizi ve yorumlaması, tarih içerikli sınav sonuçları kullanılmıştır. Uygulama sonucunda deney grubunun lehine son testlerde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi ve tarih içerikli sınavlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sesaw (1991) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada eleştirel düşünmeyi geliştirmek amaçlı bir program uygulamıştır. Deneysel modelde yapılan bu çalışmada araştırma grubunu 22 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır Programın uygulanması sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini kazanıp kazanmadıklarını değerlendirmiştir. Eleştirel düşünme programında işbirlikli öğrenme, uygun zamanı bekleme, üst düzey sorgulama, grafikleri kullanma, öğrenmede transfer becerilerini kullanmaya dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda programın etkili olduğu ve sontest lehine eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Wilson (1990) tarafından yapılan araştırmada mikro öğretim programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sürecinde bilgi süreci, tümden gelime dayalı planlamaları, planı uygulama, gözlem yapma ve arkadaşlarını değerlendirme yönünden öğretmen adayları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Akbank ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliğinde gerçekleştirilen “Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” kapsamında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme öğretimine yönelik etkili öğretim ve yöntemleri ile zenginleştirilen örnek uygulamalar öğrenmeleri amacı ile “Düşünen Sınıf için Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri” materyali, çeşitli toplumsal sorunların farklı disiplinler ile temalaştırılması ile oluşturulan “Kaynak Dosyası” materyali, kaynak dosyasının kullanımı için hazırlanan “Öğretmen Kılavuzu” adlı üç materyal geliştirilmiştir (ERG, 2012). Yine aynı proje kapsamında, “Eğitim Reformu Girişimi Raporu-Eleştirel Düşünme” (ERG, 2008) adlı kitapçıkta ise eleştirel düşünmenin tanımı, zihinsel işlemleri, zihindeki değişimi sağlamanın koşulları, eleştirel düşünmenin önemi, öğretim programı, öğretmenin yetişmesi, sınıf içinde öğretmene eleştirel düşünme ortamı yaratmak için stratejiler, okulların yapısı ve eleştirel düşünmeye elverişli ilişkiler gibi başlıklar altında eleştirel düşünmenin çok yönlü değerlendirilmesi yapılmıştır.

### 1.1.9.2. Öğrencilere Yönelik Yapılan Araştırmalar

Eğmir (2016)'e ait "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik beceri temelli bir öğretim programı geliştirmek, uygulamak ve programın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar il merkezindeki altı ortaokulda, toplam 12 adet beşinci sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme öz değerlendirme düzeyi, yansıtıcı düşünme becerisi, demokratik tutum düzeyi ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanı anlamlı olarak yükselirken, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri testinden aldıkları erişim puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Eldeleklioğlu ve Özkılıç(2016)'a ait çalışmada "Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 19-22 yaş arası toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 10 hafta boyunca 90dakika süre ile araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme eğitimi programından geçirilmişlerdir. Ön test, son test ve izleme testi puanları açısından yapılan değerlendirmeler sonunda deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ve bunun izleme döneminde de korunduğu görülmüştür.

Bayrak (2014) yüksek lisans tez çalışmasında, Cort 1 düşünme programının ilköğretim 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna Fen bilimleri dersi kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Cort 1 düşünme programı, kontrol grubuna ise uygulamadaki resmi program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Cort 1 düşünme programı uygulaması sonucunda deney grubunun akademik başarısının, bilimsel yaratıcılığının ve eleştirel düşünme eğiliminin resmi program uygulamasına göre anlamlı fark göstererek arttığı belirlenmiştir.



Ertaş (2012) deneysel desen kullanarak yürüttüğü doktora tez çalışmasında, fizik dersinde okul dışı bilimsel etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve fizik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlamıştır. Deney 1 grubuna yönelik içerik temelli eleştirel düşünme eğitimi programı, Deney 2 grubuna ise okul dışı fizik etkinlikleri, Deney 3 grubuna ise her iki çalışma uygulanmıştır. Buna ek olarak araştırmanın nitel bölümünde ise düzenlenen okul dışı bilimsel etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğitiminin ve düzenlenen okul dışı bilimsel etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin geliştirilmesinde ve yönelik olumlu tutumların artırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Özensoy (2011) tarafından yapılan “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırılmıştır. Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuştur.

Kanik (2010) “Öğretmenlerin eleştirel düşünme anlayışlarının ve 7. sınıf düzeyinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden bazılarının içerik temelli bir yaklaşımla, bazılarının dersler ile bütünleştirerek, bazılarının ise beceri temelli bir yaklaşımla eleştirel düşünme becerisini öğretmenin etkili olacağını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bodur (2010) “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulanan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişim ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deney grubuna eleştirel düşünme becerilerine dayalı içerik temelli Hayat Bilgisi öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda uygulamadaki öğretim programında yer alan etkin-

likler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerinin sınıf içinde kullanımını artırdığı kanaatine varılmıştır.

Narin (2009) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. 110 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, verilerin toplanmasında “Öğretim Yöntemleri Anketi” kullanılmıştır. Anket, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye yönelik olup olmadığını gösteren 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kazandırmak için kullandıkları öğretim yöntemlerinin, mesleki kıdeme göre kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyete, mezun olunan yükseköğretim kurumuna ve alınan hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yağcı (2008) yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını, bu konuda hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin pozitif bir sınıf iklimi için uygun ortamı sağladıkları, programda yer almayan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verdikleri sonuçlarına ulaşırken geliştirilen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, etkinlikler için gerekli olan araç-gereçlerin ve zamanın yetersiz olduğu, öğrenme ortamının uygun olmadığı, etkinlikleri hazırlamada ekonomik desteğin olmaması gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Kurnaz (2007) doktora tez çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonunda, içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ancak en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının olduğu, içerik ve beceri temelli eğitimlerin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Akinoğlu (2001)'na ait “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerini temel alan İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretiminin, öğrenme ürünlerine etkisi incelenmiştir. Deneysel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi yapılan deney grubunun bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki, tutarlılık boyutundaki, birleştirme boyutundaki, uygulayabilme boyutundaki ve eleştirel düşünmenin beş boyuttaki erişisi geleneksel anlayışla öğretim gören grubun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisinden anlamlı derecede yüksektir,

Gelen (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında; ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini hangi düzeyde kazandırdıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre; öğretmenler düşünme becerilerini uygulama düzeyinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmada kendilerini yeterli bulduklarını ifade ederken, yapılan gözlemler sonucu aslında bu konuda yetersiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Yukarıda yer verilen çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme öğretimine yönelik yapılan araştırmalardaki araştırma gruplarının çoğunlukla ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde, eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğunun (Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009 Kutlu ve Schreglmann, 2011) ise beceri ve eğilim düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öte yandan, eleştirel düşünme üzerine mevcut yazının, öğretmen eğitime yönelik yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu dikkat çekicidir. Nitekim, alanyazında araştırmanın konusu olan “eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitime yönelik herhangi bir program geliştirme çalışmasına da rastlanılmamıştır. Bu sonuç ülkemizde, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve bütün öğretim basamaklarına yaygınlaştırılması için öğretmen eğitiminin öneminin olması gerektiği kadar anlaşılmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Oysaki içinde yaşadığı çağda yoğun bilgi akışı karşısında etkili düşünen, kendisi ile ilgili neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında doğru kararlar veren bireylerin yetiştirilmesinde temel aktör olan öğretmenlerin bu becerilerle donanık olması şüphesiz ki

beklenen bir yeterlidir. Eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitimler gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimler aracılığı ile öğretmenlerin bu becerilerinin desteklenmesi ve bu sayede eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik araştırmalara duyulan ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan yola çıkılarak tasarlanıp, gerçekleştirilmiştir.

#### 1.1.10. Problem

Bilimin ışığında yürüyen çağdaş ve demokratik toplumlarda eleştirel düşünme becerisi 21. yy. becerileri içerisinde yer verilen temel bir yaşam becerisi olarak kabul görmektedir (The Partner for 21 st century skills, 2005). Eleştirel düşünme becerisi çağdaş ve demokratik toplumlarda bireyleri özgürleştirerek kendileri hakkında neyin doğru, neyin yanlış olduğuyla ilgili akılın rehberliğinde karar verirken onlara rehberlik etme olarak tanımlanmaktadır (Thayer-Bacon, 2000; Paul ve Elder, 1988). Bilgi toplumu olarak nitelendirilen toplumlarda, eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini destekleyen mantıklı, akılcı ve tutarlı düşünme, sebat, doğru bilgiye ulaşma, etik ve entelektüel bakış açısı geliştirme alışkanlıkları eğitimin beklenen çıktıları arasında yer almaktadır (Facione, 1990). Düşünme becerilerinin öğretimi her ülkenin eğitim hedefleri arasında yer alırken bu becerilerin uluslararası sınavlarda doğru ölçülebilmesi hesapverilebilirlik açısından önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır (Çıkrıkçı, 1996). Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesinin önemi Türk Milli Eğitimi'nin amaçları arasında da vurgulanmaktadır. Son yıllarda ülkelerin kalkınma planlarında önemle yer verilen ve öncelikli olarak uygulamaya alınan konu ise *nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesidir*. Bu bağlamda, program geliştirme çalışmaları eğitimin kendisinden beklenen bu rolünü yerine getirebilmesindeki itici gücü oluşturmaktadır.

Dünyada her alanda yaşanan topyekûn gelişmeler sonucunda meydana gelen değişim ilköğretim kademesindeki eğitim programlarında değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmış ve bu gelişme sonucunda 2005 yılında ilköğretim basamağından başlayan program değişikliğine gidilmiştir (MEB, 2005). İlköğretim programlarında *eleştirel düşünmenin* sekiz temel beceri içerisinde bulunduğu, kazanımlar ve etkinlikler içerisine yerleştirildiği görülmektedir (İÖGM, 2004). Bu gelişmelerin devamında; düşünme eğitimi alanında; “Düşünme Eğitimi Dersi (6-8. Sınıflar, 2010) Öğretim Programı”, “İlköğretim Düşünme Becerileri Dersi (1-8. Sınıflar, 2012) Öğretim Programı” ve İlköğretim Yara-

tıcı Düşünme Dersi (1-8. Sınıflar, 2012) Öğretim Programı” program geliştirme çalışmaları da bu değişimin göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Türk Eğitim Sisteminde 2005 yılında eğitim programlarında ilköğretim kademesinden başlayan değişimi ve “İlköğretim Programı”nın uygulamaya konulmasındaki gerekeçyi Milli Eğitim Bakanlığı şu şekilde açıklamıştır (MEB, 2005, s.52):

“Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni program, öğrenci merkezli etkili öğrenmeye imkân sunan; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeye olanak sağlayabilecektir”.

Hazır-Bıkmaz (2005), bu gelişmeyle ilgili, yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene ve öğrenciye yüklediği yeni rolleri bilmek kadar bu rollerin öğrenme ortamına yansıtılmasının da önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Görüldüğü üzere, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu becerilerin öğretilmesindeki rolü ön plana çıkarılmıştır. Bu konuda Marzano (1988), ancak eleştirel düşünme becerisine sahip ve bu beceriyi mesleğine yansıtabilen öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler yetiştirebileceğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte uluslararası geniş ölçekli eğitim araştırmaları ile bilinen OECD (2013) öğretimin kalitesinin nasıl artırılacağı üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin önce kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiğinin altı çizilmektedir. Türkiye’de ise 16. Milli Eğitim Şûrası’nda, ilgili eğitim fakültelerinin ezber yerine eleştirel ve bilimsel düşünebilen, araştırabilen, sorgulayabilen, analiz ve sentez yapabilen ve değerlendirebilen öğretmenler yetiştirmeyi amaçlaması gerektiği vurgulanmıştır (TTK, 1999). Daha sonra, 17. Milli Eğitim Şûrası’nda da öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirecek şekilde eğitim fakültelerinin programlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (TTK, 2006). 19. Milli Eğitim Şûrası’nda ise bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edecek kendini sürekli yenileyen ve yeniçağın öğrencilerini yetiştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi amaçlı öğretmenlerin niteliğini arttırmak için öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmıştır (TTK, 2004). En son gelişme olarak MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü’nün yayınlamış olduğu “Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)” nde gerek uluslararası gerekse ulusal deneyimlerden öğretmenin toplumsal değişimi gerçekleştirmede anahtar rol üstlendiğinin farkındalığı vurgulanmaktadır. Söz konusu belgede, “öğretmen yetiştirme” konusuna önemle dikkat çekilerek, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sürekli kılmak amaçlı “öğretmenliğe yönelik hizmet içi eğitim ve adaylık sürecinden başlanarak sürekli mesleki gelişim” e temel bileşenler ara-

sında yer verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak mesleki gelişimlerinin desteklenmesine verilen önem şu şekilde ifade edilmektedir:

Eğitim sisteminin nihai amacı; topluma faydalı, toplumsal değerleri gözeten, etkili iletişim becerileri edinmiş, değişime uyum sağlayabilen, öğrenme kaynaklarına erişme ve bunlardan etkin bir şekilde yararlanma becerilerini kazanmış, bilgi ve iletişim teknolojilerini verimli kullanabilen, kendisiyle ve toplumla barışık, inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip özgür bireyler yetiştirebilmektir. Bu niteliklere sahip bireylerden oluşacak bir toplumun inşasında en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir (MEB, 2017, s. 1).

Gözütok (2003) ise öğretmenin, öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücünü; “devamlı kalkınma sürecinde rol alacak hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, bağımsız, araştırmacı, yapıcı, kısaca çağdaş insanı öğretmen yaratacaktır” şeklinde yorumlamaktadır (s. 2).

Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik mesleğine adayların seçimi, hizmet öncesi eğitim, istihdam, adaylık ve uyum eğitimi ile sürdürülebilir hizmet içi eğitime eğitim sürecinin halkalarını oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze bakıldığında ise Türkiye’de bu süreci oluşturan halkalara yönelik birbirinden ayrı ve tekil çözüm girişimlerinin olduğu görülmektedir. Oysaki sadece tek bir değişken üzerinden öğretmen niteliği sorununa çözüm aramak geçici politikalar üretmek ve zaman kaybına neden olarak karar alıcıları sorunun çözümünden uzaklaştırmıştır. Öğretmen eğitiminde öğretmen yetiştiren programların niteliği kadar öğretmenlerin mezun olduktan sonra da mesleki gelişimlerinin devamlı olarak sağlanması sürdürülebilir bir kalite için bir bütünün ayrılmaz parçasıdır. Nitekim öğretmen yetiştirme ve geliştirme, meslek seçiminden mesleğin sonlanmasına kadar devam eden bütünlüklü bir süreçtir (MEB, 2017). Öğretmenlerin sadece lisans eğitiminde edindikleri yeterlilik ve becerilerle mesleklerini devam ettirmeleri günümüz becerilerini öğrencilere kazandırmada etkili ve yeterli olmamaktadır. Bu nedende, gelişmiş ülkelerde sürekli mesleki gelişim öğretmen eğitiminde anahtar bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim sistemimize bakıldığında ise genelde eğitim programının uygulayıcısı olan tüm öğretmenler, özelde ise bu araştırmanın konusu kapsamında yer alan ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler yukarıda sözü edilen bu becerilere sahip midir? Bu, cevaplanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim Reformu Gelişimi(ERG) tarafından, “İlköğretim Programlarını İnceleme ve değerlendirilme-1(2005) ve Eleştirel Düşünme (2008) adları altında yayınlanan raporlarda öğretim programların-

da temel beceriler arasında bulunan eleştirel düşünce becerisinin yer verilmesine yönelik yapılan yorumlar şu şekildedir:

Öğretim programındaki en önemli değişim, eleştirel düşünme becerisi kazandırma hedefinin tüm dersler için ortak bir beceri olarak yer alması; belli bir düşünce biçiminin aşılandığı, öğrencileri tek tipleştiren bir eğitim anlayışına karşı esnek bir düşünme biçimine geçildiği iddiasıdır...

Buna göre öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (MEB, 2005; s.151-152). Öğretmen ise söz konusu özelliklere sahip olabilmesi için öğrenciye rehberlik etmesi beklenen bireydir (ERG,2005, s.8).

2017 MEB Taslak Öğretim Programlarına yönelik Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından yapılan değerlendirmede şu ifadelere yer verilmektedir:

Önerilen programların uygulanmasında öğretmenlere çok fazla sorumluluk verildiği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim programları yeniden düzenlenirken mevcut öğretmen eğitimi programları dikkate alınmalıdır. Bu iki öge arasındaki ilişkiler yeniden değerlendirilmeli ve öğretmen eğitimi ile eğitim programlarının uygulanması arasındaki tutarlılığın sağlanmasına yönelik önlemler alınmalıdır (ODTÜ, 2017, s.2).

Öğretim programında değişimi meydana getirecek olan öğretmene verilen “kolaylaştırıcı”, “rehber”, “kılavuz”, “aracı” gibi tanımlamaların kâğıt üzerinde yani teoride kaldığını, uygulamada ise bu becerileri yerine getirecek donanıma sahip öğretmenlerin çok az sayıda olduğu ve program uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere, bu iddianın yerine getirilmesinde eksikliklerin olduğu ve programın uygulanmasında karşılaşılan en büyük aksaklıklar arasında öğretmen yeterliliği konusunun tartışıldığı görülmektedir.

Alanyazında eleştirel düşünme becerisine öğretim programlarında temel beceri olarak yer verilmesinden ötürü eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların bu konuda yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan araştırmaların (Akbiyık, 2002; İrfaner, 2002; Ay, 2005; Güzel, 2005; Aybek, 2006; Karadeniz, 2006; Erus , 2007; Ünal, 2007; Kalkan, 2008; Zayıf, 2008; Şahin, 2009; Yoldaş, 2009; Şen, 2009; Çelik, 2010; Demirhan, 2010; Özensoy, 2011; Dilek-Eren, 2011; Ayaz, 2012; Turan, 2012; Cam-Aktaş, 2013; Selçuk, 2013; Turan, 2014; Topuz, 2014, Akt: Demirel, Derman ve Aran, 2017) örneklem çeşitliliğine bakıldığında en fazla araştırmacının öğretmen adayları, önemli bir bölümünün öğrenciler ve en az bölümünün ise öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Dursun, Bulut ve Yenen (2016), tarafından yapılan çalış-

mada, 2007-2014 yılları arasındaki eleştirel düşünme becerisiyle ilgili doktora tezlerinin çalışma konularının eleştirel düşünme becerilerinin önemi ve bunların düşünme becerisi üzerine etkileri, eleştirel düşünme becerisinin çeşitli öğrenme ve öğretme uygulamaları üzerindeki etkileri gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (s.9). Ayrıca, öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisinin uygulamadaki durumunun çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlı yapılan birçok araştırmadan (Uysal, 1998; Zayıf, 1998; Gelen, 1999; Akar, 2007; Şentürk, 2009; Şen, 2009; Bulut, Ertem ve Sevil, 2009; Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009; Hayırsever, 2010; Semerci, 2010; Kuzu ve Şentürk, 2010; Beşoluk ve Önder, 2010; Yeşilpınar, 2011; Torun, 2011; Tümkaya, 2011; Kızıldaş, 2011; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Özensoy, 2011; Turan, 2012; Yaşar, 2013; Kuvaç ve Koç, 2014; Polat, 2015; Açıklı, 2016; Pekdoğan ve Bayar, 2016) genel olarak elde edilen sonuç eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda öğretmenlerin isteksiz oldukları ayrıca eleştirel düşünme bilgi ve becerilerinin yetersiz oldukları bulgulanmıştır. Bu araştırmanın konusu kapsamında yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları hakkında Alkın (2012), tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin bu davranışların olumsuz biçimlerini daha çok gösterdiklerinin ortaya konmuştur. Alanyazında eleştirel düşünme konusu kapsamında yer alan çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırabilmeleri için sahip olmaları gereken eleştirel düşünme eğilim, beceri, tutum ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranış düzeylerinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında ise temel eğitim programlarında yaratılmaya çalışılan değişim, dönüşüm, yenileşme hareketlerinin nedenlerinden birisi olan uluslararası sınavlarda daha iyi düzeyde başarıların elde edilebilmesi (MEB, 2006) hedefinin de gerçekleşmediği uluslararası eğitim araştırmalarının sonuçlarında bir kanıt olarak görülmektedir (OECD, 2013; TEDMEM, 2014; MEB, 2015; OECD, 2016). Özetle, eleştirel düşünme öğretiminin önemi alınan politika kararlarında (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006, 2017; TTK, 1999, 2004, 2006) ve alanyazında yer alan araştırma sonuçlarında vurgulanmasına karşın; uygulamada öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin bu becerilerini destekleyecek herhangi bir uygulamanın olmaması da dikkat çekici bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Kutlu ve Schregermann (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştiren kurumlarda görevli olan akademisyenlerin eleştirel düşünme becerileri konusunda yetersiz oldukları sonucunun



elde edilmesi ise nitelikli öğretmen yetiştirme sorunun farklı bir boyutunun da olduğuna dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak Gürkaynak ve diğerleri (2008)'nin de belirttiği gibi yapılmak istenen değişikliklerin uygulamaya geçmesi, eleştirel düşünme alanında kökten bir zihniyet dönüşümünü hayata geçirerek yaşamın tüm alanında bu becerileri uygulayabilen öğrencilerin yetişmesi ile mümkün olabilecektir. Sınıf ortamında öğretmen davranışları eleştirel düşünmeyi desteklemediği sürece, bir bütün olarak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek, böylece öğretim programlarında eleştirel düşünme bağlamında öngörülen dönüşümü hayata geçirmek güç olacaktır (Alkın, 2012).

Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda dikkat çeken diğer nokta ise eleştirel düşünme konusunda öğretmen eğitiminin önemine sıklıkla değinilmesidir. Bunu anlamda örnek verilebilecek çalışmalara bakıldığında; Kürüm (1999), öğretmen adaylarının tüm derslerinin içeriğine eleştirel düşünme becerisini geliştiren etkinliklerin yerleştirilmesi gerektiği ve seçimlerlik ders olarak “Eleştirel Düşünme” dersinin konulması önerilmiştir. Şenşekerci ve Bilgin (2008) tarafından yapılan çalışmada, “öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme öğretimine yönelik yöntemlerin uygulandığı ya da yeni yöntemlerin geliştirildiği deneysel çalışmaların çoğalması gerektiği” ifade edilmektedir. Tanrıverdi, Ulusoy ve Turan (2012) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi” başlıklı çalışma sonucunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders ya da konuların, sadece öğretmen yetiştirme programlarında değil, öğretmenlik görevini sürdürmekte olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği hizmet-içi eğitimi programlarında da yer alması gerekliliği belirtilirken; Alkın (2012) da çalışmasında EDDÖD’ye yönelik ihtiyacı karşılamak için öğretmenlere yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi gerekliliği önerisinde bulunmuştur. Bu anlamda, programın uygulanmasında eleştirel düşünme becerisini kazandırma ve hayata geçirilmesinde anahtar role sahip olan ilköğretim kademesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin de desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu nedenle, bu araştırmanın problemini, öğretmenlerin eleştirel düşünme davranışlarını destekleme konusunda bilgi ve farkındalık kazandıracak bir eğitim programının geliştirilmesi oluşturmaktadır.

### 1.1.11. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik bir eğitim programı geliştirerek programın etkisinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara ve alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin EDDÖEP'ye ilişkin ( eğitim) ihtiyaçları nelerdir?
- 2) EDDÖEP'nin program tasarısı nasıl olmalıdır?
  - a) EDDÖEP'nin kazanımları nelerdir?
  - b) EDDÖEP'nin kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik içeriği nedir?
  - c) EDDÖEP'nin gerçekleşmesine yönelik eğitim durumları nasıldır?
  - d) EDDÖEP'nin öğretim programının sınama durumları nasıldır?
- 3) Programın süreç değerlendirme sonuçları nelerdir?
- 4) Araştırma grubunun EDDÖEP eğitimi öncesinde ve eğitim sonrasında elde edilen sınıf içi gözlem puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.1.12. Önem

Eleştirel düşünme becerisi demokratik toplumların oluşması sürecinde toplumun üyesi olan bireylere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Toplumsallaşma süreci bireyin okulla teması ile başladığından okulda öğretmen aracılığıyla verilen eğitimin bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırması beklenmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasında rehber rolünde olan öğretmen öğretim sürecinde anahtar rol oynamaktadır. Çünkü ancak eleştirel düşünen bir öğretmen, eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirebilmektedir. Bu da ancak öğretmenin yetişme sürecinde ya da mesleğini uygularken almış olduğu eğitimin niteliği oranında gerçekleşebilmektedir. Bu araştırma öncelikle eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları eğitimine dikkat çekiyor olması nedeniyle önemlidir.

Türkiye'de yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi ile birlikte eleştirel düşünmenin önemi ve konuya yönelik ilgi artmıştır. Konuya yönelik ilginin artması sonucu konu ile ilgili öğretmen yeterliliklerine yönelik yapılan araştırmalarda (Uysal, 1998; Zayıf, 1998; Gelen, 1999; Akar, 2007; Şentürk, 2009; Şen, 2009; Bulut, Ertem ve Sevil, 2009; Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ 2009; Hayırsever, 2010; Semerci, 2010; Kazu ve Şentürk, 2010; Beşoluk ve Önder, 2010, Yeşilpınar, 2011; Torun, 2011;

Tümkiye, 2011; Kızıltaş, 2011; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011, Özensoy, 2011, Turan, 2012; Yaşar, 2013; Kuvaç ve Koç, 2014; Polat, 2015; Açışlı, 2016; Pekdoğan ve Bayar, 2016) öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyarak öğretmenlerin bu araştırmadaki eğitim ihtiyacını desteklemektedir.

Mevcut yazın ve politikalar, eleştirel düşünmenin her kademe/düzeydeki ve her alandaki öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesini desteklemektedir. Türkiye’de ise gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir eğitim programı bulunmamaktadır. Bu nedenle, EDDÖEP bu ihtiyaca yönelik hazırlanan ilk program geliştirme çalışmasından dolayı alandaki boşluğu doldurması açısından önem taşımaktadır.

Sınıf ortamında öğretmenler davranışları eleştirel düşünmeyi desteklemedikçe eleştirel düşünme becerisinin tam anlamıyla işlevsel hale gelmesi mümkün değildir. Bu anlamda, EDDÖEP’nin ilköğretim kademesi öğretmenlerine eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi ve farkındalık kazandırarak yol gösterici olacağı amaçlandığından ilköğretim programlarındaki sözü edilen eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araştırma sonuçlarının bu konuda daha sonra geliştirilecek öğretmen eğitimi programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

### *1.1.13. Sınırlılıklar*

Bu araştırma,

1. 2016–2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi Vakfı İlkokulu ve Ortaokulu’nda görev yapan Türkçe, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri ile,
2. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, sınıf içinde yapılan gözlemler ve süreç değerlendirme aşamasında uygulanan tema sonu değerlendirmeler ile,
3. EDDÖEP’nin süreç değerlendirme boyutuna ilişkin nitel veriler, araştırma grubundaki öğretmenlerin doldurdukları günlükler ile,
4. Araştırma grubuna verilen eğitim 15 saat ile sınırlıdır.

#### 1.1.14. Tanımlar

**Eleştirel Düşünme:** Zihinsel bir hijyen işlevi görerek insan düşüncesi üzerindeki manipülasyonları önleyen ve bu sayede, herkesin propagandaları tanıyabilmesine, her şeye kanmamasına, öne sürülen iddiaların ve argümanların altındaki ifade edilmemiş üstü örtük varsayımları analiz etmesine, bir aldatmanın söz konusu olduğunu hemen fark etmesine, bir bilginin kaynağının güvenilirliğini değerlendirmesine, bir problem veya karar üzerinde mümkün olan en iyi şekilde düşünebilmesine yardımcı olan düşünme yöntemidir (Halpern, 2014).

**Yapılandırılmış Gözlem Formu:** Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranış düzeylerini gözlem yolu ile belirlemek için geliştirilen ölçme aracıdır.

**Yansıtıcı Değerlendirme Formu:** EDDÖEP'nin boyutlarının uygunluğunun; konu alanı, ölçme ve değerlendirme ve program geliştirme uzmanları tarafından değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş ölçme aracıdır.

**Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı:** Öğretmenlere, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunda bilgi ve farkındalık kazandırmak amaçlı geliştirilen eğitim programıdır.

#### 1.1.15. Kısaltmalar

Aşağıda, araştırmada geçen kısaltmalar, alfabetik sıra ile verilmiştir:

**A:** Açıklık

**AF:** Açık Fikirlilik

**BDGS:** Bilginin Doğruluğunun Güvenirliğinin Sorgulanması

**EDDÖEP:** Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitim Programı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**EDDÖDD:** Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışı Düzeyi

**NKA:** Neden Kanıt Arama

**ÜDSS:** Üst Düzey Soru Sorma

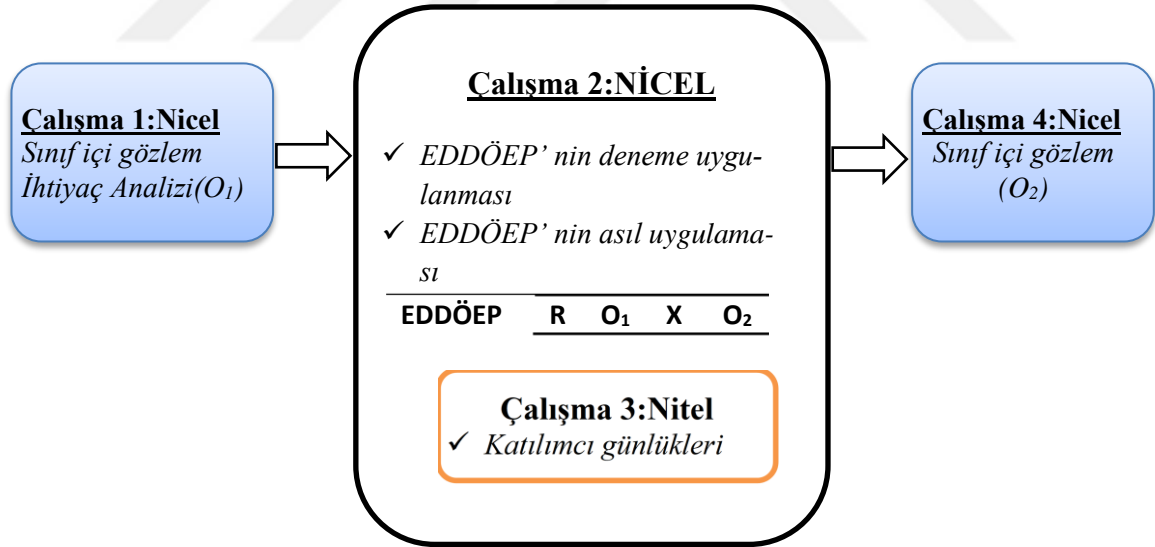
## BÖLÜM 2

### 2.1. Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırma grubuna uygulanan EDDÖEP, verilerin toplanması ve araştırma süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında geliştirilen bir eğitim programı aracılığıyla ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada yer aldığı “karma yöntem” (Mixed Metod) kullanılmıştır.



*X: EDDÖEP eğitimi,  $O_{1,2}$ : Ölçme, R: Deney grubuna seçkisiz atama.*

Şekil 2. Araştırma Modeli

Kaynak. Creswell ve Plano-Clark, (2007)'dan uyarlanmıştır.

Creswell ve Plano-Clark (2007), bazı araştırmalarda nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden yalnızca birinin kullanılmasının araştırma probleminin anlaşılmasında yetersiz kaldığından her iki yöntemin bir arada kullanılmasının gerekliliğini belirtmektedirler. Ancak, karma yöntem yalnızca nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada bulunması anlamına gelmemektedir. Yöntemin doğası, her iki yöntemin birleştirilmesi, bütünleştirilmesi, ilişkili hale getirilmesi ya da iç içe geçirilmesini gerektirir (Creswell, 2012b). Tashakkori ve Creswell (2007) ise karma yöntemi araştırmacının tek bir çalışmada ya da programda hem nicel hem de nitel yöntemlerle veri toplanması, analiz edilmesi, bulguların birleştirilmesi ve birlikte çıkarım yapması olarak ifade etmektedir.

Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki kullanımının yaygınlık kazandığı karma araştırma yaklaşımı, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasına imkân sağladığından, araştırmacıların farklı yöntemlerle veri toplamasına ve analiz etmesine olanak vermektedir (Creswell, 2005).

Karma araştırma yöntemlerinde verilerin toplanması ve araştırma sorularının analizindeki izlenen yollar nedeniyle kullanılan farklı araştırma desenleri bulunmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007).

Karma araştırma yöntemi ; “Yakınsayan Desen”, “Açımlayıcı Sıralı Desen”, “Keşfedici Desen”, “Eş Zamanlı İç içe Desen”, “Dönüştürücü Desen” ve “Çok Amaçlı Desen” olarak altı farklı deseni içermektedir. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden “eş zamanlı iç içe desen” kullanılmıştır. Eş Zamanlı İç içe desen (Concurrent Nested Design), deneysel araştırmalarda nicel ve nitel verilerin bir arada yer aldığı ikincil verileri toplamak için önerilmektedir. İkincil veri kümesinin toplanması ve analizi veri toplanmasının gerçekleştirilmesinden önce/ geliştirilmesi sırasında veya sonrasında olabilir. “Bazı iç içe karma desenlerde bir veri kümesi destekleyici ikincil bir işlev sağlar. Örneğin; “araştırmacı deneysel desenin unsurlarını desteklemek için nitel bir aşamayı, nicel bir aşamanın içine gömer” (Creswell ve Plano-Clark, 2014, s.98). Bir başka anlamıyla; deneysel araştırmalarda, araştırmacı deney sürecini daha iyi test etmek ve katılımcıların deney sürecindeki görüşlerini almak için nitel veriyi nicel verinin içine yerleştirebilir. Bu desende, nicel ve nitel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak ya da her ikisi bir arada da toplanabilir. Bir veri başka bir veri içerisine gömülüdür (Creswell, ve Plano-Clark, 2014). Bu desenin tercih edilme nedeni, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim sürecinde programa yönelik görüşlerinin neler olduğunun daha iyi ortaya konabilmesidir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutta veri toplamayı ge-

rektiren yapıda olması bu desenin tercih edilmesine yol açmıştır. Bu şekilde deneysel işlem sürecinde elde edilen sonuçların birlikte yorumlanması mümkün olacaktır.

Araştırmanın kullanılan “eş zamanlı iç içe geçmiş karma yöntem deseni” (*concurrent nested design*) dikkate alınarak tasarlanan araştırma sürecinin görselleştirilmiş hali yukarıda Şekil 4’te sunulmaktadır.

Deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalarda ise araştırmacı tarafından oluşturulan değişimlemelerin veya farklı koşullardan gelen bireylerin koşul farklılıklarının bağımlı değişken üzerindeki etkisi test edilir. Kısacası deneysel araştırmalarda temel amaç değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Fraenkel ve Wallen, 1996; Cohen, Manion ve Morrison, 1997; Gay ve Airasian, 2000). Howwit ve Cramer (1997)’e göre, nedensellik ilişkisinin incelenmesi bağımlı ve bağımsız değişken dışındaki tüm değişkenlerin kontrol altına alınması ile sağlanabilmektedir.

Creswell (2012a), yeni bir eğitim programının geliştirilip uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin araştırmanın doğası gereği olduğunu belirtmektedir. Kerlinger (1986)’e göre de, eğitim kurumlarında yürütülen araştırmalarda araştırma gruplarına tam random atama yapma olasılığı düşüktür. Tüm bu gerekçelerden ötürü bu araştırmanın deneysel işlem kısmında Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen (One Grup Pre-test- Post-test Design)’in kullanılması tercih edilmiştir. Bu desende, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir (Howwit ve Cramer 1997; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2012).

Araştırmada nicel verileri toplamada kullanılan desenin simgesel görünümü şu şekildedir:

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>

Şekil 3. Tek Grup Öntest- Sontest Desen

Kaynak. Campell ve Stanley, 2015

Desende tek bir gruba (G) ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın(O<sub>1</sub>-O<sub>2</sub>) anlamlı olup olmadığı test edilir (Büyüköztürk ve diğerleri 2012). Bu farkın, O<sub>2</sub>> O<sub>1</sub> olması durumunda istatistiksel olarak anlamlı bulunup; sontestin lehine ise programın başarılı olduğu yorumu yapılabilir (Karasar, 2016).

Araştırmada deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri, uygulama öncesinde ve sonrasında aynı denekler üzerinden gözlem yoluyla elde edilmiş (Howwit ve Cramer, 1997; Hovardaoğlu, 2000) ve eğitim öncesi ve eğitim sonu sınıf içi gözlem ortalamaları arasındaki farka yani bağımsız değişkenin-bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 1997; Gay ve Airasian, 2000; Fraenkel ve Wallen, 1996).

Araştırmada eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları eğitim programının geliştirilerek araştırma grubuna uygulanması deneysel manipülasyonu temsil etmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranış düzeylerine yönelik aldıkları puanlar ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

Tek Grup Öntest-Sontest Desen dikkate alınarak tasarlanan araştırma sürecinin uyarlanmış biçimi Şekil 3'te yer almaktadır:

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2
	EDDÖDD	15 saatlik	EDDÖDD
	(Bağımlı değişken)	Eğitim Programı (Müdahale)	(Bağımlı değişken)

Şekil 4. Tek Grup Öntest SonTest Deneysel Araştırma Deseni

Kaynak. Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.201

Wallen ve Frankel (2001)'e göre; bir araştırmanın deneysel bir nitelik kazanabilmesi için grupların karşılaştırılması, deneysel manipülasyon, dışsal değişkenlerin kontrol edilmesi, seçkisizlik ve seçkisiz atama özelliklerini taşıması gerektirmektedir. Bu araştırmada kendi içinde oluşturulmuş tek bir grup vardır. Yani, araştırma katılımcıları gönüllü olarak çalışmaya dâhil olmuşlardır.

Deneysel ve yarı deneysel araştırmalarda bağımlı değişkende gözlenen değişim/değişmelerin, bağımsız değişkenle ne düzeyde açıklanabildiği sorusuna verilen cevap iç geçerliliği ifade etmektedir (Gall ve Barg, 1996; Büyüköztürk ve diğerleri,2012). Denemelerde iç geçerliliği tehdit eden bazı faktörler söz konusudur. Bu faktörler; zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreleri, merkeze yönelme, yanlış gruplama, denek kaybı, gruplama- olgunlaşma etkisi olabilir (Karasar,2016; Wallen ve Fraenkel, 2001). Bu araştırmada bu faktörlerden denek kaybı, deneklerin geçmişi,



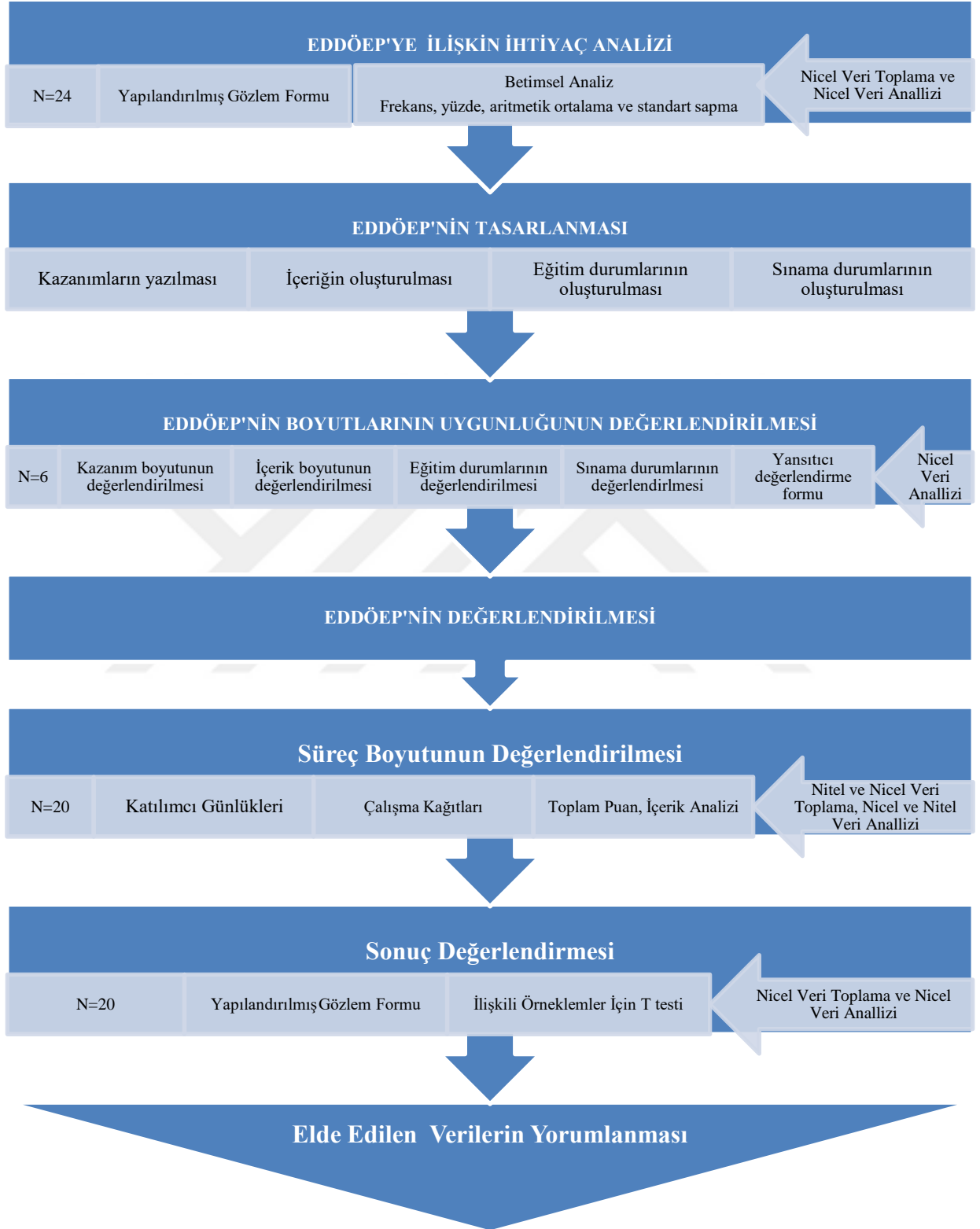
deneklerin olgunlaşması ve seçme yanlılığı faktörlerinin oluşabilecek etkilerini ortadan kaldırmak için bazı önlemler alınmıştır. Bunlardan katılımcıların araştırma grubuna gönüllü olarak katılımı, deneklerin geçmişi ve seçme yanlılığı faktörlerinin etkisi kontrol altına alınması amaçlanmıştır. Denek kaybı olmaması için araştırma Ankara ilinde Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji'nde gerçekleştirilmiş, araştırmanın seyrinin olumsuz etkilenmemesi için araştırma grubuna 20 öğretmen gönüllülük yolu ile dâhil edilmiştir.

Deneyisel araştırmalarda dış geçerlilik ise bir örneklemden elde edilen bulguların daha büyük gruplara, tüm evrene ya da gerçek yaşama genellenebilirlik derecesidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada kullanılan veriler Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji İlkokulu ve Ortaokulu'ndan elde edilmiştir. Bu anlamda, araştırma sonuçlarının özel okullar için genellenebileceği, ancak tüm okul türlerini kapsayan Türkiye geneli için bir genelleme yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir.

Sözü edilen tüm bu risklerden kaçınmak için deneysel işlemin tüm aşamaları açık bir şekilde anlatılmıştır. Öğretmenlerin araştırma grubunda yer almalarından dolayı performanslarının artmasının (denenme tepkisi/ Hawthorne etkisi) en düşük düzeyde olması için gerekli önlem alınmıştır. Uygulayıcının etkisinin olmaması amacıyla eğitim programında yer alan tüm etkinliklerin başına uygulama sırasında kullanılması için yönerge yerleştirilmiştir. Her iki gruba da araştırmacı beklentisi yansıtılmamaya çalışılmıştır.

Bu araştırma kapsamındaki veriler, yarı deneysel araştırma modeli ve katılımcı günlükleri kapsamında toplanmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Şekil 4 incelendiğinde, araştırmada önce EDDÖEP'ye yönelik eğitim ihtiyacını belirlemek için öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerinin yapıldığı görülmektedir. Ortaya çıkan eğitim ihtiyacına yönelik alanyazından yararlanılarak EDDÖEP geliştirilmiş ve araştırma grubuna uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her tema sonunda değerlendirmeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, eğitim sürecinde yine her tema sonunda eğitime katılan öğretmenlerin programa yönelik görüşleri alınmıştır. Şekilden de anlaşıldığı gibi, araştırmanın nicel kısmının nitel kısma göre daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin doldurdukları günlüklerden elde edilen öğretme görüşlerinin de yarı deneysel çalışma içerisine yerleştirildiği görülmektedir. Dördüncü aşamada, araştırma grubundaki öğretmenlerin eğitim sonunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeylerini belirleyebilmek için aynı gözlem formu aracılığıyla sınıf içi uygulamaları gözlenmiştir. En son aşamada ise yarı deneysel modelden elde edilen programın süreç değerlendirme boyutuna ait tema sonu değerlendirmeler ve katılımcı günlüklerinden elde edilen veriler ile eğitim sonunda yapılan sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler birlik-

te yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm çalışmalara ait süreç Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Araştırma sürecinin şematik olarak gösterimi

### 2.1.2. Araştırma Grubu

Araştırmada tek gruplu deneysel desen gereği olarak tek bir araştırma grubu belirlenmiştir. Araştırma, araştırma grubuna gönüllü olarak katılan 20 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma grubunu Ankara ilinde bulunan Ankara Üniversitesi Vakfı Özel İlkokulu ve Ortaokulunda görev yapan Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde amaçsal (amaçlı) örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). EDDÖEP, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik geliştirilen bir eğitim programıdır. Eğitime katılacak öğretmenlerin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenliği branşından ve gönüllü olarak seçilmesi gerekli koşullarının aranması araştırma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması gereğini ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca araştırma grubunda yer alan okul seçilirken, deneysel çalışmaya uygun koşullara sahip olması, merkezi bir okul olması, özel okul olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 2

*Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

<b>Değişken</b>	<b>Düzy</b>	<b>N*</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	18
	Erkek	2
	<b>TOPLAM</b>	20
<b>Branş</b>	Türkçe	2
	Fen Bilimleri	2
	Matematik	2
	Sınıf	12
	Sosyal Bilgiler	2
	<b>TOPLAM</b>	20
<b>Kıdem</b>	1-10 yıl	3
	11-20 yıl	4
	21-30 yıl	7
	31 ve üstü yıl	6
	<b>TOPLAM</b>	20

<b>Değişken</b>	<b>Düzy</b>	<b>N*</b>
<b>Öğrenim Durumu</b>	Önlisans	8
	Lisans	10
	Lisansüstü	2
	<b>TOPLAM</b>	20
	Eğitim Fakültesi	11
<b>Mezun olunan okul</b>	Başka bir fakülte	-
	Başka bir fakülte+formasyon	1
	Diğer (Eğt. Yüksek Okulu, Eğt. Enst. vb.)	8
	<b>TOPLAM</b>	20

Çizelge 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın, azınlığı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf, kalan kısmı ise branş ( sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik, Türkçe) öğretmenidir. Öğretmenlerin % 15'i 1-10 yıl arası, % 85' i ise 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin; öğrenim durumu açısından, % 40'nın ön lisans, % 50'sinin lisans ve % 10'nun lisansüstü düzeyde eğitim aldığı; mezun olunan okul açısından ise % 55'nin Eğitim Fakültelerinden, % 5'nin başka bir fakülteden ve formasyon aldığı, % 40'nın ise diğer eğitim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir.

### 2.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, verilerin toplanmasında kullanılan araç ve yöntemlere ve bu araç ve yöntemlerin hazırlanma ve uygulanma biçimlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bu araştırmada yapılandırılmış gözlem formu, yansıtıcı değerlendirme formu, çalışma yaprakları, katılımcı günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

#### 2.1.3.1. Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu çalışmada araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerine yönelik eğitim ihtiyacının belirlenebilmesi ve eğitim sonunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlenmesi yolu ile programın değerlendirilerek etkisinin belirlenebilmesi için gözlem formu (Ek.1) kullanılmıştır. Demirel (2012); gözlem tekniğinin eğitimcilerin program geliştirme sürecinde sıklıkla kullandığı ve program geliştirme

uzmanının neye, hangi düşünceye daha çok önem verildiğini tespit etmesine odaklanılmasını sağladığından ihtiyaç tespit etmede genellikle tercih edildiğini belirtmektedir.

Araştırmanın başında konu ile ilgili ihtiyaç analizi yapmak üzere Alkın (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri'nin kullanılması planlanmış ve Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji ilköğretim kademesinde görev yapan 55 öğretmene (Türkçe, sınıf, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri) uygulanmıştır. Ancak, yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen “açıklık”, “üst düzey soru sorma”, “bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması”, neden kanıt arama ve açık fikirlilik davranışlarının tamamını gösterme konusunda sosyal beğenilirlikleri yüksek olduğundan kendilerini yeterli algıladıkları bulunmuştur. Buna karşın sınıf içi gözlemler sonucunda öğretmenlerin envanterin hemen her boyutunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermede yetersiz oldukları hatta sınıf içerisinde bu davranışların olumsuz hallerini gösterdikleri belirlenmiştir.

Gelen(1999), sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik araştırmasında gözlem ve anket tekniğini kullanmış ve elde ettiği bulgularda öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak ifade etmelerine karşın sınıf içi yapılan gözlemlerde yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Veznedaroğlu (2007)'na ait doktora tezi kapsamında, öğretmenlerin kendileri ile algılarında dersi işlerken üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorulara yer verdiklerini belirtmelerine karşın yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sordukları soruların bilgi düzeyinde kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kısaca, anket, envanter, ölçek gibi nicel araştırma veri toplama araçlarıyla sadece araştırma grubunda yer alan kişilerin beyanlarına dayalı olarak elde edilen verilerin araştırma sonucunda gerçek durumu ortaya koymada yarıllık taşıyabileceği düşünülebilir.

Bu durum karşısında, öğretmenlerin araştırma konusu olan eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarının sınıf ortamında ne oranda gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemleyebilmek için bir gözlem formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Alkın (2012)'na ait Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri'nde yer alan boyutlar temel alınarak uygulama sonucunda öğretmenlerin boyutların altındaki en düşük puan aldıkları maddeler ve boyutları temsil eden kapsamı geniş olan maddeler seçilerek gözlem formu oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde araştırmada kullanılacak “*gözlem formu davranışın gözlenip gözlenmediğini belirlemek için hazırlanmışsa bu iki (0-1) kategorili puanlanır*” (Demirel 2012, s.89) olarak belirtilmektedir. Bu nedenle, gözlem formunda yer alan her bir ifade “gözlendi” ve “gözlenmedi” şeklinde

kategorize edilmiş ve ikili olarak derecelendirilerek cevap bölümü yerleştirilmiştir. Gözlem formu oluşturulurken ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır.

Taslak gözlem formu için ön uygulamayı gerçekleştirilmek üzere öncelikle, bir resmi ilkokul (sınıf öğretmenliği) ve ortaokulda (Türkçe, sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilimleri branşlarında) 5 öğretmenin dersinde baştan sona 2 ders saati toplamda 10 ders saati ders gözlemi yapılmıştır. Gözlemlerde belirlenen noktalar dikkate alınarak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra gözlem formu için uzman görüşüne başvurulmuş alınan dönütler ve görüşler çerçevesinde gözlem formuna son hali verilmiştir. Gözlem formunda 5 boyut ve bu boyutlar altında toplamda 28 davranış yer almak üzere forma son hali (Ek.1) verilmiştir.

### 2.1.3.2. Uzman (Yansıtıcı) Değerlendirme Formu

Araştırmanın amaçları arasında EDDÖEP'nin program tasarısı nasıl olmalıdır? sorusu yer almaktadır. EDDÖEP'nin tüm boyutlarının uygunluğu yansıtıcı değerlendirme yaklaşımıyla yapılmıştır. Yansıtıcı/ masa başı (reflective) değerlendirme; programın hazırlanması sürecinde ortaya çıkan taslağın, konu alanı uzmanları, öğretmenler ve program geliştirme uzmanları tarafından değerlendirilmesidir. Yansıtıcı değerlendirme sürecinde; kazanımların tutarlılığı, içeriğin ve öğrenme yaşantılarının kazanımları gerçekleştirme olasılığı, öğretim ilke ve yöntemlerinin öğrenci düzeyine uygunluğu, değerlendirme araçlarının kazanımları ölçme düzeyi incelenir. Bu değerlendirmelerden sonra yapılan değerlendirmelere göre programa ekleme ya da çıkarma yapılabilir (Gözütok, 2001). Bu amaçla yansıtıcı değerlendirmede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından "*yansıtıcı değerlendirme formu*" geliştirilmiştir. Değerlendirme formu geliştirilirken Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları Bölümü öğretim elemanları tarafından geliştirilen program değerlendirme ölçüt listesinden faydalanılmıştır. Programa yönelik uzman görüşlerini almak amacıyla kullanılan uzman/yansıtıcı değerlendirme formu Ek-2'de verilmiştir. EDDÖEP ile ilgili görüş alma sürecinde yansıtıcı değerlendirme formu; iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir felsefe grubu öğretmeni ve bir Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuştur.

### 2.1.3.3. EDDÖEP Çalışma Kâğıtları

EDDÖEP’de yer alan her tema sonunda tema sonu değerlendirmelerinin yapılabilmesi için çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Süreç değerlendirmede kullanılan toplam beş adet çalışma kâğıdı bulunmaktadır. Çalışma kâğıtlarında, her tema için belirlenen kazanım/kazanımların değerlendirilmesi amacıyla açık uçlu değerlendirme soruları yer almaktadır. Değerlendirme kâğıtlarının amaca uygunluğunu değerlendirmek için ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve ölçme aracında önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, pilot uygulamada denenmiş ve asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Katılımcıların sorulara verdiği cevapların değerlendirilmesi dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır. Puanlama anahtarı katılımcılar tarafından yazılan metinlerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesinde puanlama güvenilirliğinin sağlanması için program geliştirme ve ölçme değerlendirme olmak üzere iki farklı uzman tarafından çalışma kâğıtlarının puanlaması yapılmıştır. Çalışma kâğıtlarının puanlamasında kullanılan dereceli puanlama anahtarı “yetersiz ürün (karşılığı sıfır puan)”, “kabul edilebilir (karşılığı bir puan)” ve “yeterli (karşılığı 2 puan)” şeklinde kategorize edilmiştir. Hiçbir çalışma kâğıdına cevap vermeyen katılımcı sıfır puan, beş çalışma kâğıdının tamamına yanıt veren katılımcı süreç değerlendirme sonucunda 20 puan almaktadır.

### 2.1.3.4. Katılımcı Günlükleri

Bir veri toplama aracı olarak günlükler, nitel araştırma geleneğinde öğrenme sürecinin yansıtılması amacıyla uzun yıllardır kullanılmaktadır. Örneğin, sosyoloji araştırmalarında 90’ların sonlarından beri yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. (Madge,1953, Akt. Woll, 2013). Günlükler araştırmalarda araştırma sürecinin önemli bir parçası (Engin, 2011) olarak geleneksel veri toplama araçlarının yerine geçerek tamamlayıcı veri toplama araçları olarak kullanılabilir (Woll, 2013). Araştırma sürecinde katılımcıların eğitim sürecinde yaşadıkları ve edindikleri deneyimleri anlamada bizzat onlar tarafından yazılan günlükler karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri pratik sorunlara alternatif çözümler sunmalarına yardımcı olarak işlevsel olabilir (Ekiz, 2006). Günlük yazma yansıtıcı öğrenmeyi sağlamada da oldukça kullanışlı veri toplama araçlarından biridir. Günlük yazma, araştırma grubunda yer alan katılımcıların yansıtıcı öğrenme yöntemi

aracılığıyla araştırma sürecindeki kendi öğrenmesiyle ilgili düşüncelerine ve bu düşüncelerini yansıtmasını sağlamaktadır. Bu yüzden araştırmacıya, hem katılımcıların gelişimi hem de eğitimin ilerlemesi hakkında geribildirim sağlar (Abbas ve Gilmer, 1997; Burbach 2004; Langer, 2002). Janesick (2004) ayrıca günlük yazmanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim aracı olduğunu savunmaktadır. Erginel (2006)' de, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada günlük tutmanın, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Langer (2002), nitel araştırmalarda kullanılan üç tür günlük olduğunu belirtmektedir. Bunlar; yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve diyalog günlükleridir. Yapılandırılmamış günlüklerde katılımcılar kendi yazı formatları ile aktarımda buldukları için verilerin toplanmasında güçlükler yaşanmaktadır. Buna karşılık, yapılandırılmış günlüklerde önceden tasarlama yani çerçeve çizmek verilerin aktarılmasında ve toplanmasında kolaylık sağladığından hem katılımcı hem de eğitici için daha etkilidir. Katılımcı verilen formatı basitçe takip edebildiğinden, eğitici de eğitimin süreci ve katılımcıların /öğrencilerin öğrenmeleri hakkında yansıtıklarını karşılaştırabilir ve değerlendirebilir. Bunların yanı sıra, diyalog günlükleri ise öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Araştırma süreçlerinde eleştirel farkındalığın aktarımı yollarından biri yazılı iç gözlem diğeri ise günlük yazmadır. Eleştirel farkındalık doğuştan getirilmeyen öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir (Halpern, 2004).

Bu araştırmada da öğretmenlerin araştırma sürecine yönelik görüşlerini objektif ve eleştirel bir bakış açısı ile yansıtılabilmeleri ve araştırma sürecine tamamlayıcı veri sağlanabilmesi için veri toplama aracı olarak “ yapılandırılmış günlük” kullanılmıştır. EDDÖEP uygulanırken her tema sonunda katılımcıların program hakkındaki görüşlerini alabilmek için katılımcılardan günlük doldurmaları istenmiştir. Standart günlük formu Koç (2002)' tan uyarlanarak geliştirilmiştir.

Katılımcı günlüklerinde;

1. Bu oturumda ne/neler öğrendim?
2. Bu öğrendiklerim benim mesleki bakış açımda bir farklılığa neden oldu mu? Oldu ise hangi yönde bir farklılığa neden oldu?
3. Öğrendiklerimin bana mesleki açıdan katkısı nelerdir?
4. Bu oturumda neyi anlamadım?
5. Bu oturumda öğrendiklerimi sınıfımda nasıl uygulayabilirim?

olmak üzere 5 adet açık uçlu soru bulunmaktadır.



#### 2.1.4. Verilerin Toplanması: Uygulama ve İşlemler

Bu başlık altında araştırma ve verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir.

*Araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler sırasıyla dört aşamada toplanmıştır. Önce, Eğitim Öncesi Sınıf İçi Gözlem (Ön-test)- İhtiyaç Analizi, sonra EDDÖEP'nin Geliştirilmesi daha sonra EDDÖEP'ye Ait Deneme Uygulaması en son EDDÖEP'nin Araştırma Grubuna Uygulanması yapılmıştır.*

##### 2.1.4.1. Eğitim Öncesi Sınıf İçi Gözlem (Ön-test)- İhtiyaç Analizi

Araştırmanın ön-test uygulaması bölümü, 13.10.2015 ile 22.10.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve bu uygulamaya 24 öğretmen katılmıştır. Uygulamada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemleyebilmek için her öğretmen için baştan sona 2 ders saati (90 dk.) sınıf içi sürekli gözlem yapılmıştır. Toplamda iki hafta (10 ders iş günü) 24 öğretmen için sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programının ihtiyaç analizini oluşturmaktadır. Bu aşama sonrasında belirlenen ihtiyaca göre EDDÖEP'nin kazanımları oluşturulmuştur.

##### 2.1.4.2. EDDÖEP'nin Geliştirilmesi

EDDÖEP'nin geliştirilebilmesi için ilk olarak eleştirel düşünmeyi destekleyici öğretiminin nasıl yapıldığı ve bu konunun öğretiminde kullanılabilecek etkili yöntem/yöntemlerin ne/neler olabileceği konusunda ilgili alanyazın incelenmiştir.

De Bono (1985) ve Feuerstein (1999) gibi eğitimcilerin önerdiği beceri temelli yaklaşım, becerilere dayalı olarak, herhangi bir konu ya da bilim dalıyla yakından bağlantılı olmayan alıştırmaların kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen programda herhangi bir ders ya da konu alanı ile birebir bağlantılı değildir. Geliştirilmek istenilen programın öğretmenlerin doğrudan eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik bir program olması sebebiyle etkinliklerle zenginleştirilmiş beceri temelli eleştirel düşünmeyi destekleyecek bir eğitimi programının hazırlanmasına karar verilmiştir.

Bu çerçevede, yapılan ihtiyaç analizi bulgularına göre;

1. Programın genel hedefi belirlenerek, programın kazanımları yazılmıştır.

2. Kazanımlara uygun içerik belirlenmiştir. İçeriğin hayatın içerisinde, eleştirel düşünme becerisinin her bir boyutunun kullanılmasını gerektiren konular olmasına önem verilmiştir.
3. İçeriğe uygun olarak öğrenme ve öğretme süreci tasarlanmıştır. Öğretme öğrenme sürecinde; yaratıcı drama, anlatım, soru-yanıt, grup çalışması, görüş geliştirme, örnek olay, büyük grup tartışması, konuşma halkası, yaratıcı yazma, t-çizelgesi, sokratik sorgulama gibi katılımcıların eğitim sürecinde etkin katılımını sağlayıcı yöntemlerin kullanılması tercih edilmiştir.
4. Kazanımlara, içeriğe ve öğrenme öğretme sürecine en uygun olan ölçme değerlendirme araçları belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan değerlendirme araçları araştırma kapsamında hazırlanan gözlem formu, katılımcı günlüğü ve çalışma kâğıtlarından oluşmaktadır.

Hazırlanan EDDÖEP; iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir felsefe grubu öğretmeni ve bir Türkçe öğretimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak uygulama için programa son hali verilmiş ve deneme aşaması (pilot uygulama) için hazır duruma getirilmiştir.

#### 2.1.4.3. EDDÖEP'ye Ait Deneme Uygulaması

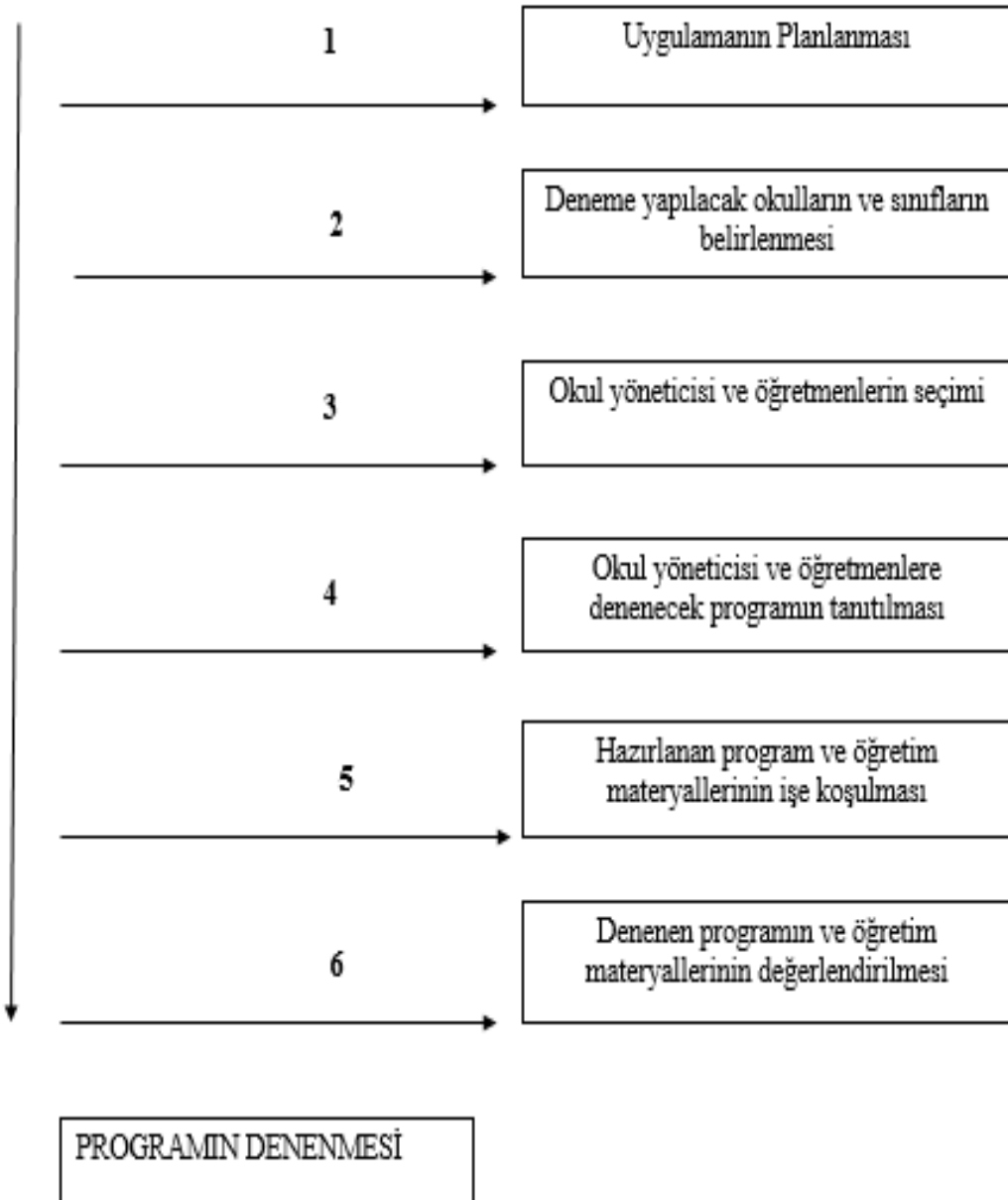
Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir. Hazırlanan bir eğitim programının pilot okul ya da kurumlarda deneme uygulamasının yapılması, denenilen programın, uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden incelenip geliştirilmesi ve daha sonra uygulanmaya başlanması, hazırlanan programın başarısı ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği açısından son derece önemlidir. Programın uygulanması, değişimi uygulamaya koyma sürecidir. Program değişikliği de bir gerek olarak ortaya çıkmalı ve yeni hazırlanan program denenmek üzere uygulama sürecinde programda gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamalıdır (Demirel, 2012).

Demirel (2012)'e göre; deneme sonuçlarından yararlı bilgiler edinilmesi için program uygulamasının,

1. deneyimli ve başarılı öğretmenlerle,
2. ön koşul bilgi ve becerilere sahip öğrencilerle ve

3. uygun öğrenme ortamlarında yapılması önemli görülmektedir.

Bunun yanı sıra, deneme uygulaması sonuçlarından yararlı bilgilerin edinilebilmesi için programın uygulanmasında hedef kitle, ön koşul beceriler ve uygun öğrenme ortamının önemi kadar programın denenmesinde izlenecek aşamaların da nasıl olması gerektiği ile ilgili Demirel(2012), aşağıdaki basamakların izlenmesinin uygun olacağını belirtmektedir.



Şekil 6. Programın Denenmesi Aşamaları

Kaynak. Demirel, 2012,s.168

Bu amaçla, EDDÖEP'nin deneme uygulaması 20-24 Haziran 2016 tarihleri arasında TED Polatlı Koleji'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, toplam 35 kişiden oluşan, aynı okulda görev yapan ilkokul (sınıf öğretmenleri) ve ortaokul (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri öğretmenleri) öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde, eğitime katılacak ön koşul bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin belirlenmesi, uygun eğitim ortamının hazırlanması amacıyla kurumla iletişim kurulmuştur. Ayrıca eğitim konuları, süresi ve uygulayıcı hakkındaki bilgilerin yer aldığı "Eğitim Konuları Dağılım Çizelgesi" hazırlanarak, ilgili kurum yöneticisine elektronik olarak gönderilmiş ve program hakkında bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Deneme uygulaması 5 gün, ikişer oturum şeklinde planlanmış olup; eğitim planında ikinci gün katılımcıların okuma yapmaları için ayrılmıştır.

Deneme sonrasında ulaşılan bilgiler ışığında, araştırmacı tarafından programda gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve program asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir.

#### 2.1.4.4. EDDÖEP'nin Araştırma Grubuna Uygulanması

Araştırma kapsamında eğitim programı uygulanmadan önce okul yöneticileri ile görüşülerek çalışma programı hazırlanmıştır. Aynı zamanda eğitim için uygun zaman dilimi, eğitim ortamı ve araştırma grubunun eğitime tam katılımının sağlanması durumlarının planlanmasının ardından eğitim öncesi gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır.

Eğitime Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji'nde görev yapan Türkçe, sınıf, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve matematik branşlarından toplam 20 öğretmen katılmıştır. Eğitim 2016-2017 eğitim öğretim yılının seminer döneminde 31 Ağustos 2016 ve 6 Eylül 2016 tarihleri arasında yapılmıştır. EDDÖEP'nin, 5 gün, günde 3 saat olmak üzere toplam 15 saatte uygulaması tamamlanmıştır.

#### 2.1.4.5. Eğitim Sonrası Sınıf İçi Gözlem( Son-test) Uygulaması

Eğitim sonunda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlemi 17.10.2016 ile 21.10.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup, planlanan sürede tamamlanmıştır. Ön-test uygulamasında yer alan 4 öğretmenden birinin (sınıf öğretmeni) okuldan ayrılması, fen bilimleri (1), sosyal bilgiler (1) ve matematik (1) branşlarındaki öğretmenlerin ise okuldaki TEOG hazırlık kursunda görevli olmaları

nedeniyle eğitimlere katılmadıklarından toplamda 4 öğretmen son-test uygulamasına dâhil edilememiştir. Bu nedenlerden dolayı, araştırmadaki grubunda yer alan katılımcı sayısı 20'dir. Son-test uygulaması olarak, program uygulandıktan sonra programın etkisini gözlemleyebilmek için programa katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırmanın son-test uygulaması için aynı gözlem formu aracılığı ile (öntestte kullanılan) her öğretmen için baştan sona 2 ders saati (90 dk.), toplamda 20 öğretmen için 40 ders saati ders gözlemi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, programın uygulama sürecinde deneysel işlem sürecini daha iyi test etmek ve katılımcıların programa katılımı sürecindeki fikirlerini almak amacıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Sınıf içi gözlem (ön test, son test) aşamalarına yönelik tasarlanan model aşağıda Çizelge 3' de yer almaktadır.

Çizelge 3

*Araştırmadaki Verilerin Toplanma Süreci*

<b>Grup</b>	<b>Ön-test</b>	<b>Deneysel İşlem</b>	<b>Uygulayıcı</b>	<b>Son-test</b>
Araştırma Grubu	Sınıf içi Gözlem (2 saat/20 öğretmen Toplam:40 saat)	<u>EDDÖEP</u> <u>Çalışma</u> <u>Kâğıtları</u> <u>Katılımcı</u> <u>Günlüğü</u>	Araştırmacı	Sınıf içi Gözlem (2 saat/20 öğretmen Toplam:40 saat)

*2.1.5. Verilerin Analizi*

Bu başlık altında, nicel ve nitel verilerin analizinde kullanılan teknik ve işlemlere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin EDDÖEP'ye ilişkin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu, EDDÖEP'nin program tasarısının nasıl olması gerektiği, programın süreç değerlendirme sonuçlarının neler olduğu; programın başında ve sonunda yapılan sınıf içi gözlem puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bu araştırmanın amaçlarındandır. Araştırmanın amaçlarına ulaşılması için dört adet araştırma sorusu yer almaktadır. Araştırma sorularının cevaplarına ulaşmak için verilerin analizi aşağıdaki gibi sunulmaktadır.

### 2.1.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu başlık altında araştırmanın amaçları doğrultusunda gözlem formu ve taslak EDDÖEP'den elde edilen verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

#### 2.1.5.1.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi

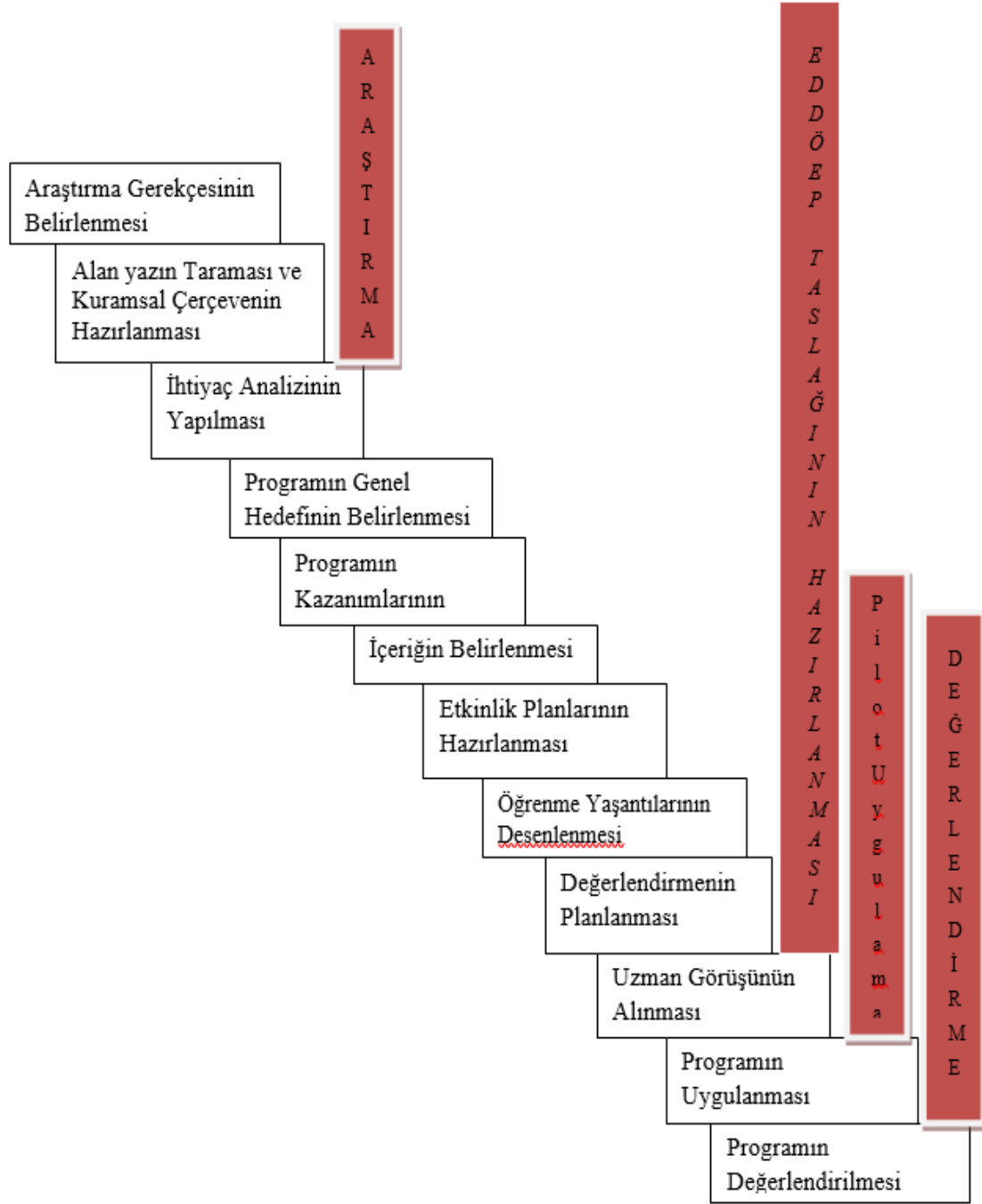
Araştırmanın “Öğretmenlerin “EDDÖEP’ye ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen gözlem formu aracılığıyla araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemiştir. Gözlem sonucunda elde edilen sayısal veriler araştırmacı ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından IBM-SPSS 22 programına aktarılarak elde edilen verilerin betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları) hesaplanmıştır. Verilerin istatistik analizlerinin yapılmasının ardından sonuçlar yorumlanmıştır.

#### 2.1.5.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Verilerin Analizi

Araştırmanın “EDDÖEP’nin program tasarısı nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla ilk olarak alanyazın taraması sonucu uygun program geliştirme modeli seçilerek EDDÖEP’nin tasarımı yapılmıştır. Ardından, ihtiyaç analizinden elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkan eğitim ihtiyacına yönelik programın kazanımları yazılmış daha sonra içeriğin seçimi ve düzenlenmesi yapılmış, içeriğe yönelik eğitim durumları tasarlanmış ve programın sınama durumlarının nasıl yapılacağı belirlenmiştir.

Ayrıca yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda ve pilot uygulamadan elde edilen geribildirimler sonucunda programa son şekli verilmiştir.

EDDÖEP’ye ait program geliştirme sürecine ait basamaklar aşağıda Şekil 5’de verilmektedir.



Şekil 7. EDDÖEP’yi Geliştirme Süreci Basamakları

### 2.1.5.3. Üçüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Verilerin Analizi

Araştırmanın üçüncü alt araştırma sorusunu oluşturan “Programın süreç değerlendirme sonuçları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmada eğitim sırasında her tema sonunda tema sonu değerlendirme planlanarak çalışma kâğıtları aracılığı programın süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmacı ve ölçme uzmanı tarafından okunmuş ve puanlama anahtarında yer alan ölçütler doğrultusunda puanlanmıştır. “Katılımcıların açık uçlu bir soruya verdikleri cevabın iki uzman tarafından belirlenmiş ölçütlere göre puanlandırılması durumunda, puanların güvenilirliği için değerlendirmeciler arasındaki uyuma bakılmalıdır.” (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.114). Bu gereklilikten hareketle, puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin test edilmesi için yapılması gereken analizlerle ilgili alanyazın taranmış ve açık uçlu soruların puanlamaları arasındaki güvenilirliğinin test edilmesi için “Kappa Kohen Katsayısı” kullanılmıştır.

“Kappa Kohen Katsayısı” iki puanlayıcı arasındaki uyuşmanın güvenilirliğini test etmek için kullanılan bir istatistik yöntemidir (Cohen,1960). Diğer bir deyişle, değerlendiriciler arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

“Kappa Kohen Katsayısı ( $\kappa$ ) 0 ve +1 arasında değer alan bir korelasyon katsayısıdır. Landis ve Koch (1977)’ e göre Kappa katsayısının ( $\kappa$ ) de 0.61 üzerinde değer alması “önemli derecede uyuşma olması” anlamına gelmektedir. Şencan(2005) ise Kappa katsayısının 0,40 ile 0,75 arasında değer aldığındaki makul bir uyumdan, 0,75’ten büyük bir değer aldığındaki ise mükemmel bir uyumdan söz edilebileceğini belirtmektedir.

Yapılan güvenilirlik testinden elde edilen Kappa Cohen katsayılarının; tema sonu değerlendirmeler için 0.81 ve 0.83 olduğu görülmüştür. Bu durumda, kodlayıcılar arasındaki puanlamalarda uyumun çok iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Puanlayıcılar arasındaki puan büyüklüklerinin sıralarının tutarlılığını saptamak için korelasyon katsayısını hesaplamak için kullanılan başka bir yöntem ise “Pearson Korelasyon Katsayısı” dır. Büyüköztürk (2012)’e göre; korelasyon katsayısının 0.70’in üzerinde değerler alması, puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmada puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği test etmek için ayrıca “Pearson Korelasyon Katsayısı” da kullanılmıştır. Çizelge 3’de iki puanlayıcı (1 program geliştirme, 1 ölçme değerlendirme uzmanı) tarafından yapılan puanlamalara ait elde edilen korelasyon değerleri sunulmaktadır.



## Çizelge 4

*İki Puanlayıcı Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı*

Değişken	n	r	p
Puanlayıcı 1	20	.919	.000
Puanlayıcı 2			

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, korelasyon katsayısı .919 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arasındaki değerlendirme sonuçlarının (Büyüköztürk, 2012; Şencan, 2005; Palant, 2005) güvenilir olarak kabul edilebilmesi için korelasyon değerinin anlamlı olması gereklidir. Çizelge 3’ de yer aldığı üzere, iki puanlayıcı arasında belirlenen korelasyon değeri istatistiki olarak anlamlıdır (p=.000). Elde edilen veriler sonucunda, iki puanlayıcının yaptıkları puanlamanın, tema sonu değerlendirmelerde yer alan açık uçlu maddeler için güvenilir ve tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin belirlenmesinin ardından, öğretmenlerin eğitim programının uygulanması sırasında tema sonu değerlendirmelerden aldıkları puanların yeterli olup olmadığı betimsel istatistikler ile analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Ayrıca programın süreç değerlendirmesi aşmasında “EDDÖEP” eğitiminde her tema sonunda katılımcıların sürece yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Her öğretmen her tema sonunda, o temaya ait düşüncelerini yaşadıklarını ve öğrendiklerini değerlendirerek günlük yazmıştır. Öğretmenlere günlükleri yazmadan önce veri toplama aracı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizine bulgular ve yorumlar bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

#### 2.1.5.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Verilerin Analizi

Araştırmanın son alt araştırma sorusunu oluşturan “*Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında elde edilen sınıf içi gözlem puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin derslerinde eğitim öncesinde ve sonrasında sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir.

Araştırma sorusuna yönelik yapılan gözlemlere ait puanlar için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Verilerin dağılımının nor-

malliğini görmek için Shapiro–Wilk normallik testi, histogram grafiği, çarpıklık ve basıklık değerleri, ortalama, ortanca ve tepe değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'da göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 – 1,5 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Çizelge 5

*EDDÖD Düzeyi Değişkenine Ait Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Testi Sonuçları*

	<b>Eğitim öncesi gözlem</b>	<b>Eğitim sonrası gözlem</b>
$\bar{x}$	10.35	16.55
<b>SS</b>	2.680	3.170
<b>Minimum</b>	4	12
<b>Maximum</b>	14	23
<b>Ranj</b>	10	11
<b>Çarpıklık</b>	-.489	.108
<b>Basıklık</b>	-.149	-.813

Verilerin analizinden önce parametrik testlerin varsayımını test etmek amacıyla EDDÖD puanlarının dağılımının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan öğretmen sayısı 50'den az olduğundan normallik varsayımını sınamak için Shapiro–Wilk testi uygulanmıştır (Althouse, Ware ve Ferron, 1998; Büyüköztürk, 2012). Test sonuçları Çizelge 5'te verilmektedir.

Çizelge 6

*EDDÖD Düzeyi Değişkenine Ait Shapiro–Wilk testi (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları*

<b>Ölçüm</b>	<b>n</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim öncesi</b>	20	20	.194
<b>Eğitim sonrası</b>	20	20	.148

Çizelge 6 incelendiğinde, Shapiro–Wilk testi sonuçlarına göre araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası gözlem puanları (  $p > .05$ ) normal dağılım göstermektedir.

Verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. “İlişkili örneklem t-testi, katılımcıların Uygulama 1 ve Uygulama 2’den aldıkları puanların karşılaştırılmasında kullanılır. Örneklem “ilişkilidir”, çünkü her iki uygulama da aynı katılımcılara yapılır” (Pallant, 2016, s.120). Bu desenin kullanımı için Büyüköztürk (2012), deneysel ya da

yarı deneysel çalışmalarda aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri söz konusu ise ilişkili t-testinin kullanılabileceğini belirtmektedir.

### 2.1.6. Nitel Verilerin Analizi

Bu başlık altında, katılımcı günlüklerinden elde edilen verilerin analiz süreci ile araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 2.1.6.1. Katılımcı günlüklerinden elde edilen verilerin analizi

Üçüncü araştırma sorusunun alt araştırma sorusunu oluşturan “EDDÖEP’ye yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla eğitim programı uygulanırken her tema sonunda yapılan tema sonu değerlendirmelerin yanı sıra katılımcıların yazdıkları günlüklerinden elde edilen verilerin analiz süreci ile araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmada diğer bir veri kaynağı olarak kullanılan 20 öğretmen tarafından yazılan toplam 100 adet yapılandırılmamış günlük içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem ise birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bunu okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma grubundaki öğretmenler tarafından yazılan günlüklerin tamamı genel bir bakış açısı elde etmek için birkaç kez okunmuş ve anlamlı bölümler işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar birbirleriyle ilişkileri açısından incelenerek bu ilişkileri kapsayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur: Daha sonra, temalar ve alt temaların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılmış, doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

#### 2.1.6.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Geçerlilik ve güvenilirlik kavramları nicel ve nitel araştırma paradigmaları arasında farklı adlar altında kullanılmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan “iç geçer-

lilik”, “dış geçerlilik”, “iç güvenilirlik” ve “dış güvenilirlik” kavramları yerine; nitel araştırma yöntemlerinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Linkoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırmalarda “**inandırıcılık (credibility)**” kavramı araştırmacının araştırma sürecinde gözlemlediği olay ya da olguyu mümkün olduğunca yansız bir şekilde aktarabilmesi yani gerçek durumu yansıtır yansıtmadığı ile ilgilidir. Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığın arttırılması için uzun süreli etkileşim (prolonged involvement), derin odaklı veri toplama (deep focus data collection), çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi (peer debriefing) ve katılımcı teyidi (member checking) gibi stratejilerin kullanılmasını nesnel bir yaklaşımı ortaya koyabilmek için tavsiye etmektedirler (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama aracı/tekniki kullanılarak verilerin çeşitlemesi stratejisi kullanılarak araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada EDDÖEP’nin süreç değerlendirme basamağında, öğretmenlerin tema sonu değerlendirmeleri için çalışma kâğıtları (nicel) ve aynı zamanda katılımcı günlüğü (nitel) kullanılarak öğretmenlerden veri toplanmış; elde edilen bulguların birbirini doğrulaması sağlanarak inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın arttırılması için sağlanabilmesi için Creswell ve Miller’in (2000) ve Johnson’ın (1997) kullanılmasını önerdiği bir diğer strateji ise; araştırmada katılımcıların sayı ve özelliklerini, nasıl seçildiklerini, araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz tekniklerinin ayrıntılı bir şekilde verilmesidir. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin isimleri ve kişisel bilgileri verilmemiştir. Bunun için her katılımcıya bir kod verilmiştir. Eğitim sırasında katılımcıların doldurduğu günlükler için “K” kodu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 20 öğretmen eğitime katıldığı için kodlar K1’den K’20’ye kadar sürmüştür. Araştırmanın yöntem kısmında, bahsedilen aşamalara ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Araştırmada inandırıcılığın sağlaması için kullanılan stratejilerden bir diğeri de araştırma hakkında genel bir bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutları ile incelemesini istemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış bir kişi ile çalışmanın süreçleri, veri toplama veri analizi hakkında görüşme yapılarak, araştırmada izlenen süreçler sözel olarak uzmana aktarılmıştır. Araştırmada toplanan veriler ve ulaşılan sonuçlar uzman ile paylaşılarak araştırmacının kendi yaklaşımı ve

düşünme biçiminin geçerliliği uzman ile birlikte değerlendirilmiştir. Uzman ham veriyi ve analizi gözden geçirerek geribildirimde bulunmuştur. Uzmandan süreçlerin uygunluğuna göre gelen geribildirimlere göre rapora son hali verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamanın koşullarından biri de “**aktarılabirlik (transferability)**” (Lincoln ve Guba, 1985’den akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nicel araştırmada belli bir hata payı bırakılarak elde edilen sonuçlar evrene genellenebilir ancak nitel araştırmanın doğası gereği bu tür bir genelleme mümkün değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda genelleme kavramı yerine aktarılabirlik kavramı kullanılmaktadır. Aktarılabirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yolları kullanılabilir (Merriam, 2015). Ayrıntılı betimleme ortaya çıkan ham verilerin temaları kapsamında düzenlenerek okuyucuya olabildiğince yorum katmadan, verilerin ham bir şekilde sunulmasıdır. Bu araştırmada da aktarılabirliği sağlayabilmek için günlüklerden elde edilen veriler herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan sunulmuş, veri analizi sonucu oluşan temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabirliği sağlamanın yollarından bir diğeri de amaçlı örnekleme yönteminin araştırmada kullanılmasıdır. Bu sayede “*genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşmak; olaya, olguya ya da duruma ait değişkenliği ve çeşitliliği ortaya koymak*” amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.271). Bu çalışmada ada araştırma grubunda yer alan tüm öğretmenlerin yazdıkları günlükler aracılığıyla programın etkililiği hakkında görüşlerinin alınmasına çalışılmıştır.

Alanyazında nitel araştırmalarda “**teyit edilebilirlik (confirmability)**”; nicel araştırmalarda araştırma verilerini ve sonuçlarını araştırmacının nesnel bir yaklaşımla ortaya koyması beklenirken, nitel araştırmalarda ise araştırmanın doğası gereği nesnelliğin tam anlamıyla sağlanmasının mümkün olmadığı kabul edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Nesnelliğin sağlanabilmesi için, araştırma sürecinde izlenen aşamaların ve kanıtların istendiğinde tekrar sunulabilmesi önerilen bir stratejidir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bunun sağlanabilmesi için, veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesi, araştırma sürecinde sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması, verilerin analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların betimlenmesi, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılması önerilmektedir (Yıldırım Şimşek, 2011). Araştırmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümü yapılandırılırken, sözü edilen her bir ögenin ayrıntılı biçimde tanımlanmasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmaların doğası gereği olay ve olgular tekrar oluşturulamadığından Le-Compte ve Goetz (1985), araştırmanın **tutarlığını** arttırmak sağlamak için verilerin analizinde farklı bir araştırmacının kullanılması ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesini önermektedir(Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da nitel verilerin analizinde tutarlılığı sağlamak için nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimi olan ve felsefe eğitimi alanında çalışan uzmana katılımcı günlüklerine ait veri metinleri ile temalar, kategoriler ve alt kategorilerden oluşan bir kodlama anahtarı verilmiş ve her bir kodlamanın uygun olup olmadığına yönelik görüş belirtmesi istenmiştir. Daha sonra kodlayıcılar bir araya gelerek her bir temaya yönelik görüş birliği ve ayrılıkları belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanması için %80 oranında görüş birliğinin oluşması gerektiğini ifade eder. Kodlayıcılar arası görüş birliği formülü  $[P=(\text{görüş birliği}/\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı})\times 100]$  kullanılmış ve % 84 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3.1. Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin EDDÖEP'ye ilişkin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğuna; EDDÖEP'nin program tasarısının nasıl olması gerektiğine, programın süreç değerlendirme boyutu ile öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında sınıf içi uygulamalarına ait gözlem puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular araştırma problemine göre yorumlanarak verilmiştir.

#### 3.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “Öğretmenlerin EDDÖEP'ye ilişkin eğitim ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğretmenlerin eğitim öncesinde yapılan sınıf içi gözlem sonuçlarına ve her bir alt boyutta eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları toplam puan bazında gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerine ait bulgulara yer verilmiştir.

#### Çizelge 7

#### *Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Yapılan Sınıf İçi Gözlem Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçüm	N	En düşük gözlem puanı	En yüksek gözlem puanı	$\bar{x}$	SS	Std. Hata Ortalaması
<b>Eğitim Öncesi Gözlem Puanları</b>	24	6	22	10.35	2.680	.599

Çizelge 7'de eğitim öncesi yapılan gözlemler sonucunda 24 öğretmenin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır. Çizelgede görüldüğü üzere; eğitim öncesinde öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel düşünmeyi gösterme davranışlarına yönelik ortalama puanları 10.35'dir. Gözlem formundan alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük

puan 0'dır. Bu bulgulara göre, araştırma grubunda yer olan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını yeterli düzeyde gösteremedikleri görülmektedir.

Çizelge 8'de sınıf içi uygulamaları gözlenen öğretmenlerin toplam puan bazında her bir davranış boyutunda eleştirel düşünmeyi gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri sunulmaktadır.

Çizelge 8

*Öğretmenlerin Eğitim Öncesinde Her Bir Alt Boyutta Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

EDDÖDGF	N	K(ölçüt davranış sayısı)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	SS	SS Hatası
AF	24	6	0	6	1.800	1.151	.257
ÜDSS	24	5	0	3	.800	1.105	.247
A	24	6	3	5	4.700	.978	.218
BDGS	24	6	0	6	1.150	.988	.220
NKA	24	5	0	4	1.900	1.071	.239

Çizelge 8' incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyici davranışların ortalama olarak üçte birini gösterdikleri bulunmuştur. Yani, genellikle her alt boyutta 5-6 eleştirel düşünmeyi destekleme davranışından sadece ortalama olarak bir ikisini göstermişlerdir.

Buna göre, araştırma grubundaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında AF, ÜDSS, BDGS ve NKA boyutlarında yeterli düzeyde eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları gösteremedikleri görülmektedir. Bu boyutlardaki düşük puanlara karşın, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen A boyutunda yer alan davranışları yeterli düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Bir başka anlatımla, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik öğretmenlerin, sınıflarında en çok A boyutunda yer alan davranışlarını gösterdikleri gözlenmiştir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin AF, ÜDSS, BDGS, NKA boyutları için eğitime ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Alkın (2012) araştırması sonucunda bir bütün olarak öğretmenlerin kendilerini görece yetersiz gördükleri davranış boyutunun BGS, en yeterli gördükleri boyutun ise A boyutu olduğu bulunmuştur. Yine farklı gruplar için eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmalarda (Güven ve Kürüm, 2007; 2008; Dutoğlu, ve Tuncel, 2008; Korkmaz, 2009; Alper, 2010; Torun, 2011; Erdamar ve Alpan,



2017) elde edilen bulgularda “doğruyu arama” boyutundan en düşük puanın alınması bu araştırmada “bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması” boyutundan düşük puan alınması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilgili boyutun farklı kültürlerde de benzer sonuçlar verdiği de dikkat çekicidir. Örneğin; McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) ,Facione ve diğerleri (1995), yaptıkları araştırmalarda, “doğruyu arama” alt ölçeğinden düşük puan alındığını belirlemişlerdir (Akt: Alkın, 2012).

Alkın (2012)’na ait aynı çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları konusunda bir bütün olarak kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin bu konuda kendilerine yönelik algılamalarının yüksek olmasına karşın; sınıf içi gözlemler sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyinde yetersiz oldukları hatta sınıf içerisinde bu davranışların olumsuz hallerini gösterdikleri belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılan pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin; Gelen (1999)’ne ait çalışmada da, öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini en yüksek düzeyde yeterli bulurken yapılan ders gözlemi sonucunda öğretmenlerin bu konuda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Andrew (2000) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin %89’unun eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli gördüklerini ancak ders için ayrılan zamanın yetersiz olmasından dolayı dersin işlenişinde eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer veremedikleri saptanmıştır. Yine benzer bir şekilde eleştirel düşünme becerinin öğrencilere kazandırması için eğitim ve öğretimin tasarlanması sürecinden sorumlu olan öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünme becerisini öğretim sırasında pek kullanmadıkları (Erktin, 2002; Şengül, 2007; Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009, Torun, 2011; Erdamar ve Alpan, 2017) araştırma sonuçlarında ortaya konmuştur.

Eleştirel düşünme kavramının ortak bir payda olması dolayısı ile eleştirel düşünme beceri ve eğilim düzeylerinin ölçüldüğü alanyazındaki diğer çalışmalara ait bulguların değerlendirilmesinin de elde edilen bulguların yorumlanması açısından anlamlı olabileceği düşünülebilir. Bu bakış açısı ile bakıldığında, Türkçe alanyazında eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri konusunda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin (Şengül ve Üstündağ, 2009; Korkmaz, 2009; Torun, 2011) ve öğretmen adaylarının (Kürüm, 2002; Akar, 2007; Gülveren, 2007; Özdemir, 2005; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Çubukçu, 2006; Güven ve Kürüm, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güven ve Kürüm, 2008; Şen, 2009; Alper, 2010; Narin ve Aybek, 2010) beceri ve eğilim düzeylerinin beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarında eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin yetkinliğinin önemine dikkat çekilerek (Fitzgerald, 2000; Winks,2005; Ashton,1988; Halpern,1998; Walsh ve Paul, 1998); eleştirel düşünme konusunda öncelikle öğretmen eğitiminin nitelikli hale getirilmesi gerekliliği vurgulanarak bu sayede yetkin ve etkili öğretmenlerin, eğitim sisteminin mükemmelliğine katkıda bulunacağı (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996, ,s.7) belirtilmektedir. Çünkü ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip ve bu becerileri sınıf içinde uygulayan öğretmenler, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler yetiştirebileceklerdir (Marzano, 1988; Norris ve Enis, 1989).

Özetle araştırmada elde edilen bulgular ışığında, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını sınıf içerisinde nasıl gösterecekleri konusunda bilgi ve farkındalık kazanmaya ihtiyaçları vardır.

### *3.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

Araştırmanın diğer bir araştırma sorusunu oluşturan “EDDÖEP’nin program tasarımı nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla alan taraması yöntemi ile EDDÖEP’nin tasarımı yapılmıştır. İlk olarak programın kazanımları yazılmış ardından içerik belirlenerek oluşturulmuş, içeriğe yönelik eğitim durumları ve programın sınama durumlarının nasıl yapılacağı tasarlanmıştır.

#### *3.1.2.1.EDDÖEP’nin kazanımları nelerdir?*

Bu başlık altında EDDÖEP’nin kiritik davranışlarının neler olduğuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 8’de, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlemlerinde AF boyutundaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin sonuçlar sunulmaktadır.

Çizelge 9

*Öğretmenlerin “AF” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Açık Fikirlilik Boyutu Davranışları	N	En düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	SS
1.Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçti.	24	0	1	.75	.44
2.Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirdi.	24	0	1	.29	.46
3.Sınıfın çoğunluğundan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini savunmalarına olanak sağladı.	24	0	1	.70	.46
4.Öğrencilerin kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları gerçekleştirdi.	24	0	1	.33	.48
5.Bir karar verirken farklı kişilerin görüşlerini de dikkate alan öğrencileri takdir etti.	24	0	1	.33	.48
6.Derslerinde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer verdi.	24	0	1	.16	.38

Çizelge 9’ incelendiğinde; öğretmenlerin AF boyutundaki davranışları gösterme sıklığına ilişkin ortalama puanlar 75- .16 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde bu boyutta en çok gösterdikleri davranış “Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçti” ( $\bar{x} = .75$ ) iken; en az gösterdikleri davranış “Derslerinde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer verdi.” ( $\bar{x} = .16$ ) dir. Buna puanlara göre, öğretmenlerin AF boyutunda yer alan eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermedikleri bulgulanmıştır. Alanyazına göre eleştirel düşünme alanında çalışan birçok araştırmacı (Tishman ve Andre, 1995; Facione, 2000; Paul ve Elder, 2001)’nin vurguladığı eleştirel düşünen bir bireyin özelliklerinden birinin açık fikirlilik olduğudur. Dolayısı ile, eleştirel düşünme becerisini mesleğine yansıtan bir öğretmenin öğretim sürecinde bu davranışları açık bir şekilde sergilemesi beklenmektedir. Açık fikirlilikte temel mantık, bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil, karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir (Facione, Facione ve Giancarlo 1998; akt. Kökdemir, 2003). Buna göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini savunmalarına olanak tanıyan, ön yargılarıyla yüzleşebilecekleri ve kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerinin de değişebileceğini amaçlayan etkinlikleri uygulamaları açık fikirliliği destekleyen davranışlarının

göstermeleri olacaktır. Bu amaçla araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin açık fikirli-liği destekleyen davranışlar konusunda bilgi ve farkındalık kazanmaya ihtiyaçları vardır.

Çizelge 10

*Öğretmenlerin “ÜDSS” Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üst Düzey Soru Sormayı Destekleme Boyutu Davranışlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	SS
1. Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendirdi.	24	0	1	.16	.38
2. Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendirdi.	24	0	1	.16	.38
3. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorarak öğrencilere örnek oldu.	24	0	1	.12	.33
4. İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendirdi.	24	0	1	0	0
5. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik etti.	24	0	1	.20	.41

Çizelge 10 incelendiğinde; öğretmenlerin ÜDSS boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar  $\bar{x} = .20$  ile  $\bar{x} = 0$  arasında değişmektedir. Bu puanlara göre öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranış “Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik etti.” ( $\bar{x} = .20$ ) iken en az gösterdikleri davranış “İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı” ( $\bar{x} = 0$ )’dır. Bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin ÜDSS’yi destekleyen davranışların tamamını gösterme konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Kürüm (2002)’e ait çalışmada da öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla ezbere dayalı soru sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektirecek sorulara yer vermedikleri gözlenmiştir. Yine farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey sorulara daha az verdiği sonuçlarına ulaşılması bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Aslan2011; Baysen, 2006; Ülger, 2003; Kalaycı, 2001). Üst düzey düşünmenin düzeyi eğitim ortamlarında kullanılan soruların düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Alanyazına göre, ilköğretimin ilk sınıfından başlayarak hem ders kitaplarındaki soruların hem de öğretmenlerin ders ortamlarında ve sınavlarda sordukları soruların öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek biçimde hazırlanması gereklidir (Elder ve Paul, 2003; Facione, 1998; Goatly, 2000; Küçük, 2002; Akt: Aslan, 2011). Yine alanyazında öğretim sürecinde bilginin toparlanması, anlamlandırılması ve yeniden yapılandırılmasında aşamalarında öğretmenlerin üst düzey sorular sorması önerilmektedir (Cos-

ta,1991; Kalaycı, 2001,Paul and Elder, 2001). Bunun yanı sıra, öğretim sürecinde sınıflandırmaya dayalı olarak soruların hazırlanması soruların belli basamaklarda yığılmasını önleyeceğinden öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak ve aynı zamanda öğretmene rehberlik edecektir (Bloom, 1971). Buna göre, öğretmenlerin soru hazırlarken üst düzey soruları nasıl oluşturacaklarını bilmeleri öğretim sürecinde onların sürekli aynı düzeyde soru hazırlamaları yanılığından kurtarabilir. Öğrencilere ve öğretmenlere üst düzey soru sorma ve yanıtlama becerileri öğretilbilir (Cole ve Chan, 1994; Gözütok, 2006; Sönmez, 2010; Wong, 1985). Eleştirel düşünmenin temelinde yer alan sorgulayıcı yaklaşımda soru sorma becerisi öğretmen ve öğrenci için anahtar konumdadır. Öğretmenlerin üst düzey soru sorma konusunda öğrencilere örnek olması, bu konuda onları bilgilendirmesi, üst düzey sorular sorduklarında öğrencileri ödüllendirmesi öğretim sürecinde öğrencilerin de üst düzey düşüncelerini ve üst düzey soru sormalarını destekleyecektir. Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının bir boyutunu oluşturan üst düzey soru sorma konusunda bilgi ve farkındalık kazandırmaya ihtiyaçları vardır.

#### Çizelge 11

##### *Öğretmenlerin "A" Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Açıklığı Destekleme Boyutu Davranışları	N	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	SS
1. Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yarattı.	24	1	1	1.00	.0
2. Sınıfta anlaşılmayan açıklamaların ya da çözümlerin dile getirilmesi için öğrencileri cesaretlendirdi.	24	0	1	.91	.28
3. Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler verdi.	24	1	1	1.00	.0
4. Öğrencilerin tanımları ya da kavramları, somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı oldu.	24	1	1	1.00	.0
5. Yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini farklı sözcüklerle yeniden ifade etti.	24	0	1	.87	.33
6. Sınıfta paylaşılan görüşlerin, bilgilerin tartışmaların bütün öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etti.	24	0	1	1.00	.0

Çizelge 11 incelendiğinde; öğretmenlerin A boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar  $\bar{x} = 1$  ile  $\bar{x} = .87$  arasında değişmektedir. Bu bulgular A boyutunda öğretmen-

lerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu göstermektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin A boyutundaki davranışların tamamını gösterme konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Alkın (2012)'na ait çalışmada da öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “açıklık” olduğunu belirtmeleri araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgulardan farklı olarak sınıf içi yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin açıklığı engelleyen davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeninin araştırma gruplarından birinin resmi okul diğerinin ise özel okul öğretmenleri olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 12

*Öğretmenlerin “BDGS” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Bilginin Doğruluğunun Güvenirliliğinin Sorulmasını Destekleme Boyutu Davranışları	N	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	SS
1. Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirdi.	24	1	1	0.20	.41
2. Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sordu.	24	0	1	.54	.50
3. Öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.	24	0	1	.16	.38
4. Öğrencilere oluşturdukları yanıtların doğruluğunu arkadaşlarıyla tartışarak sorgulayacakları grup çalışmaları yaptırdı.	24	0	1	.12	.33
5. Öğrencileri bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin bilgilendirdi.	24	0	1	.04	.20
6. Başkaları tarafından dayatılan görüşlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulayacakları tartışma ortamları yarattı.	24	0	1	.08	.28

Çizelge 12 incelendiğinde; öğretmenlerin BDGS boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar  $\bar{x} = .54$  ile  $\bar{x} = .08$  arasında değişmektedir. Bu bulgulara bağlı olarak, öğretmenlerin “bilginin doğruluğunun güvenirliliğini” destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Alınan puanlara göre, öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranış, “Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sordu.” ( $\bar{x} = .54$ )’dir. Alanyazında; eleştirel düşünme bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmektedir (Beyer,1987). Buna göre öğretmenlerin öğrencilerini güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirmeleri, bilginin doğruluğu

hakkında sorular sormaları, verilen yanıtların doğruluğunu sorgulayıcı etkinlikler aracılığı ile bilginin doğrulandığı sınıf ortamının yaratılması eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları için gösterge oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen bilginin doğruluğunun ve güvenilirliğinin sorgulanması davranışlarını gösterebilmeleri için bilgi ve farkındalık kazanmaya ihtiyaçları vardır.

Çizelge 13

*Öğretmenlerin “NKA” Davranışını Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Neden Kanıt Aramayı Destekleme Boyutu Davranışları	N	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{x}$	SS
1. Bir görüşün farklı gerekçelerle savunulmasına olanak sağlayan konular, temalar ya da problemler seçti.	24	0	1	.12	.33
2. Öğrencilerin bir metindeki ya da konuşmadaki gerekçelerin ikna edici olup olmadığını değerlendirecekleri çalışmalar yaptırdı.	24	0	1	.37	.49
3. Öğrencilerin bir savı (iddiayı) savunmalarını gerektirecek grup çalışmaları yaptırdı.	24	0	1	.33	.48
4. Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sordu.	24	0	1	.95	.20
5. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.	24	0	1	.04	.20

Çizelge 13 incelendiğinde; öğretmenlerin NKA boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar  $\bar{x} = .95$  ile  $\bar{x} = .04$  arasında değişmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin “ neden kanıt aramayı” destekleme davranışlarının çoğunu gösterme konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Alınan puanlara göre, öğretmenlerin sınıf içinde en çok gösterdikleri davranış, “Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sordu.” ( $\bar{x} = .95$ )’dir. Alanyazına göre öğretmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sorması, yanıtlarını ise yeterli kanıt ya da gerekçelerle desteklemelerini istemesi daha da önem kazanmaktadır (Boostrom, 1992; Carol, 1989; Demirel, 2002; Hirose, 1992; Özbay, 2006; Potts, 1994; Tsui, 1999; Akt: Aslan, 2011). Buna göre eleştirel düşünen bir sınıf ortamının oluşması için öğretmenlerin sınıflarında öğrencileri ile tutarlı, mantıklı, neden-kanıt ilişkisine dayalı bir diyalog ortamı yaratması gereklidir. Örneğin; öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplarının öğretmenler tarafından neden doğru ya da neden yanlış olduğuna dair dönütlerin verilmesi, öğrenci-

lerin öne sürdükleri görüşlere ilişkin açıklama yapma fırsatının tanınması Alkın (2012) öğrencilerin daha sonraki sorgulamaları için cesaret verici olacaktır.

Özetle, araştırmada yer alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlem sonuçlarından eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının çoğunu sınıf içerisinde yeterli derece göstermedikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin öğretimde eleştirel düşünmeyi destekleyen neden kanıt arama davranışlara sahip olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin bir düşünceyi farklı gerekçelerle savunulmasını sağlayan, çatışmalı konulara ilişkin neden-sonuç ilişkilerini sorgulayan etkinlikler yaptırması ve neden-kanıt ilişkilerini sorgulayan sorular sormaları eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamında öğretmenlerin neden kanıt arama davranışlarının göstergeleri olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bulgular sonucunda aşağıda yer alan Çizelge 14'te EDDÖEP'deki her bir tema için oluşturulan ana kazanımlara yer verilmektedir.

#### Çizelge 14

##### *EDDÖEP Kazanımları*

<b>Kazanımlar</b>	<b>Temalar</b>
1. Toplumda çoğunluk tarafından kabul gören fikirleri sorgular. 2. Kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin ya da önyargıların da değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark eder.	Açık Fikirlilik
3. Amaca uygun sorunun özelliklerini açıklar. 4. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorulara örnekler verir.	Üst Düzey Soru Sorma
5. Anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını sağlayacak farklı yöntemler kullanabileceğini fark eder.	Açıklık
6. Olgu gibi sunulan ama doğruluğundan kuşku duyulabilecek bilgiler içeren metinler üzerinde bilginin güvenilirliğinin sorgulanabileceğini fark eder. 7. Bir konun farklı bakış açılarından değerlendirilmesinin önemini kavrar. 8. "Veri, olgu ve bulgu" ya örnekler verir. 9. Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirir.	Bilginin Doğruluğunun Güvenirliğinin Sorgulanması
10. Öğrencilerin yazılı ve/veya sözlü materyaldeki olaylar/durumlarla ilgili gerekçelerin ikna edici olup olmadığına karar vermelerini sağlayıcı etkinlikler için fikirler üretir. 11. Öğrencilerden konu ve temalarda görüşlerini gerekçeler ve kanıtlar gösteren yazılı çalışmalar yaptırır. 12. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler için fikirler üretir.	Neden-Kanıt Arama



Çizelge 14 incelendiğinde; EDDÖEP’ye ait kazanımların bulunduğu görülmektedir. Programda 5 tema ve her temaya ait kazanımlara yer verilmiştir. AF ve ÜDSS temalarında ikişer, A temasında 1, BDGS temasında 4 ve NKA temasında 3 olmak üzere toplam 12 ana kazanım yer almaktadır.

Programın kazanımlarına yönelik alınan uzman görüşleri sonuçlarına Çizelge 15’te yer verilmektedir.

### Çizelge 15

#### *EDDÖEP Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüşü*

Değerlendirme yapan uzman sayısı:6			
KAZANIMLAR	Evet (f)	Kısmen (f)	Hayır (f)
1.Katılımcıların ihtiyaçlarına uygundur.	6		
2.Katılımcıların düzeyine uygundur.	6		
3.Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	6		
4.Konu alanın özelliklerine uygundur.	6		
5.Üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir	6		

Çizelge 15’te kazanımlara yönelik uzman değerlendirmeleri yer almaktadır. Çizelge 15 incelendiğinde; 6 uzman kazanımların katılımcıların ihtiyacına, katılımcıların düzeyine ve konu alanın özelliklerine uygun olduğunu, açık anlaşılır bir dille ifade edildiği ve eleştirel düşünme becerilerine yer verildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yukarıda yer alan değerlendirmelerin yanı sıra uzmanlar, EDDÖEP kazanımlarının tek yüklemlili ve tek yargı içerecek biçimde yazıldığı, basitten karmaşığa bir sistematik izlediğini, açık ve anlaşılır bir ifade kullanma gibi kazanım yazma ilkelerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, EDDÖEP’nin kazanım boyutuna ait tasarımının program geliştirme teknikleri açısından uygun olduğu söylenebilir.

#### *3.1.2.2. EDDÖEP’nin içerik boyutuna ilişkin bulgular*

Bu başlık altında EDDÖEP’nin kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik içeriği nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Varış (1994), eğitim programında içerik seçiminde aşağıda belirtilen ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini vurgular:

1. Toplumsal fayda

2. Bireysel fayda
3. Öğrenme ve öğretme kriterleri
4. Bilgi alanında içeriğin işgal ettiği yer.

Toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme kriterleri ve kazanımlara göre düzenlenen programın içeriğini “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları” na yönelik farkındalık yaratacak konular oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre alan taraması gerçekleştirilmiş ve elde edilen bilgilerden yararlanılarak aşağıda verilen boyutlarda EDDÖEP’nin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunda Türkçe alanyazınındaki tek çalışmanın Alkın (2012)’na ait olduğu görülmektedir.

Araştırmada EDDÖEP’nin boyutları AF, ÜDSS, BDGS, A ve NKA olarak ortaya konmaktadır. Bu nedenle programın içerik çerçevesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Çizelge 16

*EDDÖEP’nin İçerik Çerçevesi*

Açık Fikirlilik	1.TEMA
Üst Düzey Soru Sorma	2.TEMA
Açıklık	3.TEMA
Bilginin Doğruluğunun Güvenirliliğinin Sorgulanması	4.TEMA
Neden Kanıt Arama	5.TEMA

EDDÖEP’nin içeriğinde yer alan konular Çizelge 17’de yer almaktadır.

Çizelge 17

*EDDÖEP’nin İçeriğinde Yer Alan Konular Listesi*

TEMALAR	KONULAR
Açık Fikirlilik	“Fikirleri Sorgulama”, “Görüşlerimiz Değişebilir”
Üst Düzey Soru Sorma	“Soru Sormanın Önemi” “Doğru Soruyu Sormak”
Açıklık	“Anlaşılmayan Kavramların Öğretimi”
Bilginin Doğruluğunun Güvenirliliğinin Sorgulanma	“Bilgi Mi?, Olgu Mu? Bulgu Mu?”, “Veri, olgu ve bulgu nedir?” “Farklı Bakış Açılarında Değerlendirmek” “Güvenilir Bilgiye Ulaşma Kaynakları”
Neden Kanıt Arama	“Doğru Gerekçe Sunma” “Neden Bu Şekilde Düşünüyorum?” “Neden–Sonuç İlişkisi”

Çizelge 17 incelendiğinde, programın içerik boyutunda temalara ait konuların yer aldığı görülmektedir. İçerikte yer alan konular, kazanımların gerçekleştirilmesini sağlamak amacı ile her temaya özgü olarak belirlenmiştir.

Yine araştırma kapsamında yansıtıcı değerlendirme formu kullanılarak alan uzmanlarından EDDÖEP'nin içerik boyutuna yönelik değerlendirme yapımları istenmiştir. Değerlendirme sonuçları Çizelge 18'de yer almaktadır.

### Çizelge 18

#### *EDDÖDE'nin İçerik Boyutuna Yönelik Uzman Görüşü*

Değerlendirme yapan uzman sayısı:6			
<b>İÇERİK</b>	<b>Evet (f)</b>	<b>Kısmen (f)</b>	<b>Hayır (f)</b>
1.Kazanımlarla tutarlıdır.	6		
2. Katılımcıların ihtiyaçlarına uygundur.	6		
3. Bilimsel açıdan doğrudur.	6		
4.Yer alan bilgiler geçerlidir.	6		
5. Ayrılan süre yeterlidir.	5	1	

Çizelge 18'de EDDÖEP'nin içerik boyutuna yönelik uzman değerlendirmeleri yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde, 6 uzman programın içeriğinin kazanımlar ile tutarlı, içeriğin katılımcıların ihtiyaçlarına uygun, içeriğin bilimsel açıdan doğru, içerikte yer alan bilgilerin geçerli, 5 uzman ayrılan sürenin de içerik için yeterli, 1 uzman ise kısmen yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra program içerisinde verilen yönergelerin, eğiticiyi yönlendirici ve taylı olmasının eğitim esnasında eğitici etkisini ortadan kaldıracacağı, etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler için yönergelerin verilmesinin kullanıcı için etkili bir yönlendirme oluşturduğu ayrıca programda etkinlikler için seçilen metinlerin oldukça iyi seçilmiş metinler olduğuna dair görüş belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, EDDÖEP'ye ait içerik boyutunun tasarımının program geliştirme teknikleri açısından uygun olduğu söylenebilir.

#### *3.1.2.3. EDDÖEP" nin gerçekleşmesine yönelik eğitim durumlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular*

Çizelge 19'da EDDÖEP'nin gerçekleşmesine yönelik eğitim durumlarına ait bulgulara yer verilmektedir.

## Çizelge 19

## EDDÖEP'nin Eğitim Durumları

<b>I.TEMA: AÇIK FİKİRLİLİK</b>		
<b>Öğrenme Yaşantıları</b>		<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>
<b>I. Oturum</b>	Isınma : “ Top Atarak Tanışma” GİRİŞ - ETKİNLİK 1: “Sokakta Çalışan Çocuklar” GELİŞME- ETKİNLİK 2: “Suriyeli Göçmenler” SONUÇ- ETKİNLİK 3: “Etkili Anlatım”	Yaratıcı Drama Görüş Geliştirme Konuşma Halkası Örnek Olay İnceleme
<b>II. TEMA: ÜST DÜZEY SORU SORMA</b>		
<b>Öğrenme Yaşantıları</b>		<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>
<b>II. Oturum</b>	Isınma: “Gizli Yetenekler” GİRİŞ- ETKİNLİK 1:“ Merkezdeki Soru Nedir?” GELİŞME- ETKİNLİK 2:“ Doğru Soruyu Sormak” SONUÇ- ETKİNLİK 3: “ Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak”	Yaratıcı Drama Büyük Grup Tartışması Grup Çalışması Örnek Olay İnceleme Video Gösterimi
<b>III. TEMA: AÇIKLIĞI DESTEKLEME</b>		
<b>Öğrenme Yaşantıları</b>		<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>
<b>III. Oturum</b>	Isınma: “ Engellileri Anlamak” GİRİŞ- ETKİNLİK 1:“Engellileri Görüyor muyuz?” GELİŞME- ETKİNLİK 2:“Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak” ETKİNLİK 3: “Kültürel Miras” SONUÇ- ETKİNLİK 4: “Açıklık Kazandıran Sorular”	Yaratıcı Drama Konuşma Halkası Örnek Olay İnceleme Bireysel Çalışma Sokratik Sorgulama
<b>IV. TEMA: BİLGİNİN DOĞRULUĞUNUN-GÜVENİRLİĞİNİN SORGULANMASI</b>		
<b>Öğrenme Yaşantıları</b>		<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>
<b>IV.Oturum</b>	GİRİŞ- ETKİNLİK 1: “Bakış Açılarımız Acaba Doğru Mu? ” GELİŞME- ETKİNLİK 2: “Bir Konunun Farklı Perspektiflerden Tartışılması” SONUÇ- ETKİNLİK 3: “Veri / Olgu/ Bilgi/ Görüş”	Metin Okunma Konuşma Halkası Grup Çalışması Grup Çalışması
<b>V. TEMA: NEDEN KANIT ARAMA</b>		
<b>Öğrenme Yaşantıları</b>		<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>
<b>V. Oturum</b>	Isınma: “Şikâyet Kutusu” GİRİŞ- ETKİNLİK 1: “Neden-Sonuç İlişkisi” GELİŞME-ETKİNLİK 2:“Ayrımcılık ve Eşitsizlik” SONUÇ- ETKİNLİK 3: “İkna Mektubu”	Yaratıcı Drama Örnek Olay İnceleme Konuşma Halkası İknaya Yönelik Yazma

Alan uzmanlarından EDDÖEP'nin eğitim durumları boyutuna yönelik değerlendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sonuçları Çizelge 20'de yer almaktadır.

Çizelge 20

*EDDÖEP'nin Eğitim Durumlarına Yönelik Uzman Görüşü*

Değerlendirme yapan uzman sayısı:6			
EĞİTİM DURUMLARI	Evet (f)	Kısmen (f)	Hayır (f)
1.Seçilen öğretim ilke ve yöntemleri kazanımlara uygundur.	6		
2.Etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır.	6		
3.İçerikteki bilginin özelliklerine uygundur.	6		
4.Kullanılan öğretim teknik ve yöntemlerine uygundur.	6		
5.Katılımcıların düzeyine uygundur.	6		
6.Katılımcıların özelliklerine( öğretmen) uygundur.	6		
7.Katılımcıların aktif katılımına uygundur.	6		
8.Önerilen materyaller uygundur.	6		
10.Etkinlikler için ayrılan süreler yeterlidir.	6		
11.Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	6		

Çizelge 20 incelendiğinde; uzmanların tamamı programın öğrenme yaşantıları boyutuna ait belirlenen özellikleri uygun olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Bununla birlikte uzmanlar öğretme öğrenme sürecinde; yaratıcı drama, anlatım, soru-yanıt, grup çalışması, görüş geliştirme, örnek olay, büyük grup tartışması, konuşma halkası, yaratıcı yazma, t-tablosu, altı şapkalı düşünme, sokratik sorgulama gibi katılımcıların eğitim sürecinde etkin katılımını sağlayıcı yöntemler kullanılacak olmasının programın uygulanmasına zenginlik kazandıracağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünme öğretiminde eleştirel düşünmeyi destekleyecek eğitim durumlarının oluşturulması bireylerin aktif katılımına imkân sağladığından verilen eğitimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Ayrıca eğiticinin öğretim sürecinde eleştirel düşünmeye olanak veren yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş etkinlikler tasarlaması içeriğin öğretilmesinde beklenen sonuca ulaşmada etkili olmaktadır. Gözütok(2006), öğretimde yaratıcı drama, anlatım, soru-yanıt, grup çalışması, görüş geliştirme, örnek olay, büyük grup tartışması, konuşma halkası, altı şapkalı düşünme, sokratik sorgulama gibi etkileşimli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağı ve başarıyı arttıracığını belirtmiştir. Ertaş(2012) yaptığı araştırmada, okul dışı bilimsel etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinde ve derse yönelik olumlu tutumlarının arttırılmasında etkili

olduğunu belirlemiştir. Bodur(2010), eleştirel düşünmeye dayalı içerik temelli ve zenginleştirilmiş etkinliklerin uyguladığı Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Eldeleklioğlu ve Özkılıç(2006)'a ait çalışmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilere eleştirel düşünme eğitimi programının uygulanması sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı düzeyde bir artışın olduğu ve bunun izleme döneminde de korunduğu gözlenmiştir. Öner (1990)'e ait Sosyal Bilgiler öğretiminde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünmeye ve Akademik Başarıya Etkisinin incelendiği çalışma sonuçlarına göre kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bunların yanı sıra, geliştirilen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, etkinlikler için gerekli araç gereçlerin ve zamanın yetersiz olması, öğrenme ortamının uygun olmadığı ortamlarla karşılaşılması eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim durumları yaratmada karşılaşılan güçlüklerdir (Yağcı, 2008). Uysal (1999) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Eleştirel Düşünme Gücünü Geliştirmesindeki Etkisini belirlemek amaçlı yapılan çalışmada tartışma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre %10 artış olduğu gözlenmiştir. Beyer (2001), “üst düzey sorular ve etkinlikler tasarlayarak öğrenme ve öğretme yaşantılarını nitelikli hale getirilerek eleştirel düşünmeyi destekleyen düşünme dostu sınıfların yaratılabileceği belirtmektedir (Akt: Doğanay ve Sarı, 2012). Narin (2009) ve Yıldırım ve Yalçın (2008) çalışmalarında eleştirel düşünme gücü yüksek öğretmenlerin öğretim yöntemlerini daha etkili kullandıklarını bulgulamıştır.

Bu bulgular ışığında, EDDÖEP'ye ait eğitim durumları boyutunun tasarımının program geliştirme ilkeleri açısından uygun olduğu söylenebilir.

#### 3.1.2.4. *EDDÖEP'nin Ölçme Değerlendirme Durumlarının Nasıl Olması Gerektiğine Dair Bulgular*

Araştırmanın program tasarımının nasıl olması gerektiğine ilişkin son araştırma sorusunu oluşturan programın ölçme değerlendirme durumları nasıldır? sorusuna yanıt aramak amacıyla alan uzmanlarından EDDÖEP'ye ait “ölçme değerlendirme boyutu” na yönelik değerlendirme yapmaları istenmiştir. Değerlendirme sonuçları Çizelge 21'de yer almaktadır.

## Çizelge 21

*EDDÖEP' nin Ölçme Değerlendirme Boyutuna Yönelik Uzman Görüşü*

Değerlendirme yapan uzman sayısı:6			
<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>Evet (f)</b>	<b>Kısmen (f)</b>	<b>Hayır (f)</b>
1. Değerlendirme etkinlikleri kazanımlara uygundur.	6		
2. Her alt boyuta yönelik değerlendirme etkinliği vardır.	6		
3. Değerlendirme etkinlikleri katılımcıların düzeyine uygundur.	6		
4. Kullanılan yöntem ve teknikler doğrudur.	5	1	

Çizelge 21 incelendiğinde; değerlendirmeye katılan uzmanların tamamı programın değerlendirme etkinliklerinin kazanımlara uygun olduğunu; her boyuta ait değerlendirme etkinliğinin programda yer aldığını, değerlendirmelerin katılımcıların düzeyine uygun olduğunu, 5 uzman ise temalara yönelik değerlendirmede kullanılan tekniklerin uygun olduğunu belirtirken, 1 uzman kullanılan yöntem ve tekniklerin kısmen doğru olduğunu belirtmiştir .

Ayrıca uzmanlar temalar sonunda yer alan değerlendirmelerde afiş hazırlama, slogan yazma yaratıcı drama gibi farklı ölçme değerlendirme tekniklerinin de kullanılmasını ve tema sonu değerlendirmelerde öğretmenlere sadece soru değil beraberinde yanıt anahtarı da oluşturulmasının yazdıkları soruyu daha derinlemesine düşünebilmeleri adına faydalı olabileceğini belirtirken son olarak, “ A” ve “ BDGS” temalarındaki puanlama anahtarında yer alan ölçütün yeniden düzenlenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan geribildirimler sonucu programın ölçme değerlendirme boyutunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Eleştirel düşünme eğitiminde sürecin değerlendirmesinde nitel ve nicel verilerin toplanmasının elde edilen bulguların yorumlanmasını güçlendirebileceği düşünüldüğünden kullanılması tercih edilmiştir. Bu amaçla, EDDÖEP’de süreç değerlendirme boyutunda öğretmenlerin eğitim süreci boyunca edindikleri kazanımlar ve öğrenme yaşantıları ile kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Alanyazında bu bulgu ile ilgili olarak Eleştirel düşünmeyi değerlendirmede öğretmenin değerlendirmesinin yanında öğrencilerin de kendilerini değerlendirmesi önemli olduğu yer alırken, değerlendirme etkinlikleri bütüncül, analitik, çoklu testler veya açık-uçlu sorular, kontrol listeleri veya günlük yazma aracılığı ile yapılması (Sormunen, Chalupa,1994) önerilmektedir.

Bu bulgular ışığında, EDDÖEP'ye ait ölçme değerlendirme boyutunun tasarımının program geliştirme teknikleri açısından uygun olduğu söylenebilir.

### 3.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın diğer sorusunu oluşturan “Programın Süreç Değerlendirme Sonuçları Nelerdir? sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmada eğitim sırasında her temada değerlendirme yapılmış, ayrıca katılımcıların günlükler aracılığıyla eğitim hakkındaki görüşlerini almak için katılımcı günlükleri kullanılmıştır. Bu araştırma sorusu ile ilgili nicel ve nitel analiz bulgularına bu bölümde yer verilmektedir.

#### a) Nicel Verilerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Bu başlık altında incelenen EDDÖEP'nin kazanımlarının gerçekleşme düzeyi nedir? sorusudur. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla toplanan verilere ait betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puan değerleri) hesaplanmıştır. Bu istatistikler Çizelge 22' de özetlenmiştir.

Çizelge 22

*EDDÖEP'nin Süreç Değerlendirme Boyutundaki Temaların Değerlendirmesinden Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	En Düşük puan	En Yüksek puan	$\bar{x}$	SS
<b>Tema sonu değerlendirme</b>	20	7	10	8.15	.745

Çizelge 22'de görüldüğü gibi, eğitim sırasında EDDÖEP' de yer alan temalara yönelik yapılan süreç değerlendirmelerde öğretmenlerin 7 ile 10 arasında puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ortalama puanları 8.15'dir. Bu bulgular, eğitim sürecinde kazanımların büyük oranda gerçekleştiğini göstermektedir.

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin süreç değerlendirme boyutundaki her tema toplam değerlendirme puanları Çizelge 23' de yer almaktadır.



## Çizelge 23

*Tema Sonu Değerlendirmelere Ait Öğretmenlerin Aldıkları Toplam Puanlar*

<b>Temalar</b>	<b>Toplam puan</b>
AF	37
ÜDSS	22
A	36
BDGS	32
NKA	35
<b>Toplam</b>	<b>162</b>

Çizelge 23’de görüldüğü gibi; EDDÖEP’de her tema sonunda yapılan açık uçlu değerlendirmelerden öğretmenlerin aldıkları puanlara yer verilmektedir. Alınan toplam puanlar 37 ile 22 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin en yüksek AF temasından (37 puan); en düşük ise ÜDSS temasından (22 puan) aldıkları görülmektedir. EDDÖEP’de yer alan beş temaya ait değerlendirmelerde yer alan beş değerlendirme sorusunun toplamından her bir katılımcının alabileceği en yüksek değer 10 puan iken, grup bazında ise temaların sonundaki değerlendirme sorularına verdikleri yanıtlardan alabilecekleri puanların toplamından en yüksek değeri 200’dür. Yapılan bağıl değerlendirmede, katılımcıların aldıkları toplam puanların % 70’ i “29” puan olmalıdır. Bu varsayımdan hareketle, temalarda yer alan kazanım/kazanımların edinildiği varsayımı kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında; katılımcıların eğitim sonunda aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, katılımcı grubun bu eğitimden faydalandığı söylenebilir.

Başka bir ifadeyle; eğitim sonunda AF, A, BDGS ve NKA temalarına ilişkin değerlendirmelerde bu temalarda yer alan becerilerin edinildiği ve öğretmenlerin bu boyutlardaki eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını sınıf içi uygulamalarında da gösterecekleri öngörüsünde bulunulabilir.

*b) Nitel Analiz Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

“ *Programın Süreç Değerlendirme Sonuçları Nelerdir? sorusuna yanıt aramak amacıyla ayrıca EDDÖEP’ye yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu alt soruya yanıt aramak amacıyla program uygulanırken her tema sonunda öğretmenler günlük yazmışlardır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Çizelge 24’te araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin etkinliklere ilişkin görüşleri yer almaktadır.*

## Çizelge 24

*Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerine Yönelik İçerik Analizi Sonuçları*

<b>Temalar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Yeni bilgiler öğrendim</b>	<b>148</b>
Bilgilerin hatırlanması	25
Bilgilerin pekişmesi	18
İlgi çekici, farklı etkinlikler	12
Farklı öğretim yöntem ve teknikleri	16
Sınıf içi etkileşim	6
Günlük yaşamla ilişkilendirme	12
Kavram öğretimi	9
Üst düzey düşünme	8
Doğru soruyu sorma	11
Etkinliklerin öğrenmeye olumlu etkisi	14
Önyargıların etkisi	17
<b>Mesleki gelişime katkısı</b>	<b>135</b>
Farkındalık kazandırma	12
Bakış açısının genişlemesi	19
Yeni ve farklı fikirler edinme	16
Sorgulama	13
Empati kurma becerisini geliştirme	10
Farklı konuların öğretimi	15
Kendini ifade etme becerisi	6
Materyal kullanımının önemi	12
Sınıf yönetimi	7
Farklılık yaratma	14
Akılda kalıcılık	11
<b>Oturumda anlaşılmayanlar</b>	<b>Frekans</b>
Anlaşılmayan bir konu olmadı.	<b>73</b>
<b>Sınıf içi uygulama</b>	<b>Frekans</b>
Etkinlikler hazırlayarak uygulayabilirim	<b>85</b>

Çizelge 24 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu EDDÖEP eğitimlerinde yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırma grubundaki öğretmenler yazdıkları günlüklerde günlük yaşamla ilişkilendirme (f:12), kavram öğretimi (f:9) ve üst düzey düşünmeyi (f:8) sağlamak için doğru soru sorma (f:14) ve önyargılar (f:17) konularında farklı etkinlikler (f:12) gördüklerini, çeşitli öğretim yöntem ve teknikler aracılığıyla (f:16) eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasının sınıf içi etkileşimi sağlamada etkili olacağını (f:6) bu etkinlikler sayesinde bilgilerini hatırladıklarını (f:25) ve bilgilerinin pekiştiğini (f:18) bunun sonucunda da etkinliklerin öğrenmeye olumlu etkisi (f:14) olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir.

K1: *Eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerimi hatırladım, bilgilerim tazelenmiş oldu.*

K2: Anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını sağlayacak *farklı yöntemleri öğrendim.*

K3: Etkinlikler ilgi çekiciydi. Öğretimde bunun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha *hatırlamış oldum. Üst düzey soruların hazırlanmasında ve sorulmasında kullanılan yöntemler ilgi çekici ve etkili olmalı bence. Bu yaklaşımı öğrencilerime uygulamada nasıl teknikler uygulayacağıma dair örnekler öğrendim.*

K5: *Etkinliklerde zengin yöntem teknik kullanımının önemi tekrar gördüm. Özellikle “Las Menias “ örnek olay yöntemi çok güzeldi, etkileyiciydi.*

K10: Bütün derslerde *uygun teknikler* seçilerek uygulanabilir.

K2: *Bilgilerim tazelendi. Derslerimde konulara uygun olarak kullanabiliirim. Farklı yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilerimi hatırlamış oldum. Türkçe, Hayat Bilgisi derslerinde bu yöntem ve teknikleri kullanabileceğimi düşünüyorum.*

K4: Eleştirel düşünme ile ilgili *bilgilerimi tazeledim. Farklı örnekler gördüm. Açık fikirliliği destekleme örneği katkı sağladı. Verilen örnekleri derslerimde uygulayabilirim.*

K5: Bu oturumda açık fikirliliği destekleme konusunda *yöntem ve teknikleri öğrendim. Özellikle son yöntem “Nedimeler” etkinliği beni çok etkiledi. Mesleki açıdan değişik renkleri algılamamı ve renklerde daha çok tonlamayı görmemi sağladı. Yeri ve zamanı gelince bu temayı ünitelerle ve günlük yaşamla ilişkilendirerek uygulayabilirim.*

K11: Öğrendiklerim bana mesleki açıdan *farklı bir bakış açısı sağladı.*

K12: Eğitimde *farklı düşünme yöntemlerini* ve öğrencilerin görüşlerinin yolu açma becerilerini öğrendim. Bu düşüncelerden yana olan bir öğretmen olduğum için bana değer kattı. Mesleki açıdan *sınıf içi etkileşimlerimi zenginleştireceğini* düşünüyorum.

K8: *Üst düzey soru sormaya* yönelik yöntemler öğrendim. Öğrencilerime bu yöntemi uygulayabilirim. Keyif aldım. Öğrenilenleri *günlük hayatta* öğrencilerime uygulayabileceğimi gördüm.

K16: Öğrencilerde *farklı bakış açısı ve empati duygusunu geliştirmeye* daha çok yer vermemizi sağladı.

K18: Bakmakla görmenin farkını, birbirini dinlemenin önemini ve yaşanmışlıkların öğrenme becerilerine etkisini öğrendim. Etkileşimli bir eğitim oldu, güzeldi. *Üst düzey soruların* derslerde kullanımının etkili olacağını düşünüyorum.

K20: Bu oturumda *eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemleri* ve eleştirel düşünmenin ülkemiz için ne denli önemli olduğunu bir kez daha öğrenmekten mutlu oldum. Bu oturumda öğrendiklerimle derslerde biraz

daha eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlara yer vererek hiç değilse öğrencilerimde farklılık yaratmayı düşündüm. “*Hayatın tam içerisinde seçilen oturumdaki konuları*” anladığımı düşünmek istiyorum. Bu eğitim ile yaptıklarımın doğruluğunu gördüm, yeni yapacaklarımın anahtarlarını aldım. Açık fikirliliği destekleme temasını pek çok derste uygulayabilirim. Anlatıcının sıcaklığını kutluyorum.

K19: Gerçek yaşamla iç içe geçirilmiş *eğitim-öğretim tekniklerini farklı şekillerde kullanmayı, farklı bakış açılarından görmeyi* öğrendik. Farklı düşüncelere, eleştirilere, bakış açılarına açık olunmalıdır. Eğitim *tekniklerinin farklı somutlarla, videolarla desteklendiğinde daha kalıcı olacağını daha da fark ettik*. Açık fikirliliği destekleme teması yaş grubuna uygun şekilde uyarlanabilir.

Öğretmen görüşleri, EDDÖEP eğitimlerinde farklı etkinlikler içerisine yerleştirilen eleştirel düşünme becerisinin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri aracılığı ile verilmesinin sınıf içi etkileşim, kavram öğretimi ve üst düzey düşünmeyi desteklemede doğru soruyu sorma konularının öğretiminde etkili olacağını ayrıca konuların önyargılar ve günlük yaşamla ilişkilendirme konularında bilgilerini hatırladıklarını ve bilgilerinin pekiştiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin eğitimlerden yeni bilgiler öğrendikleri söylenebilir.

Öğretmenler yazdıkları günlüklerde EDDÖEP'nin mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Temalar sonunda edinilen bilgilerin mesleki anlamda bakış açılarında farkındalık kazandırdığını (f:12), bakış açılarını genişlettiğini (f:19), mesleki anlamda yeni ve farklı fikirler edindiklerini (f:16), eğitimlerde yapılan etkinliklerin kendilerini sorgulama yapmaya teşvik ettiğini(f:13), özellikle empati kurma becerisini geliştirme (f:10) ve kendini ifade etme becerisini geliştirmede (f: 6), materyal kullanımının öneminin ön plana çıktığı (f:12), tüm kullanılan etkinliklerin sınıf yönetiminin sağlanmasında (f:7) farklılık yarattığı (f:14) ve eğitimde edinilen bilgilerin kalıcı öğrenmeleri sağladığını (f:11) belirtmişlerdir. Bu bulgulara ait öğretmen ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

K2: Öğrendiklerim bana *mesleki açıdan farklı bir bakış açısı sağladı*.

K4: .....Temaların işlenmesinde *farklı örnekler gördüm*. Özellikle Açık fikirliliği destekleme temasında yer alan etkinlikler *bana mesleki farkındalık kazandırarak, katkı sağladı*.

K5: *Mesleki açıdan değişik renkleri algılamamı ve renklerde daha çok tonlamayı görmemi sağladı*.

K6: Olaylara *farklı perspektiften bakmak*, veri, bulgu, olgu nedir farkına varmak. Veri, olgu, bulgu arasındaki ayrımı fark ettim. Bana katkısı farkındalığı öğrencilere hissettirmek.

K7: Olayları olduğu gibi kabul etmeyerek, *farklı bakış açılarıyla bakmam* gerekliliğini öğrendim bu oturumda..... veri, olgu, bulgu arasındaki ilişkiyi anlamama neden oldu. Öğrencilere *farklı bakış açısı kazandırma mesleki açıdan bana farkındalık kazandırdı*. Sınıfımda konuya farklı bakış açılarından bakarak işleyebilirim.

K10: Etkinliklerde kullanılan ressamların resimleri ile ilgili örnekler dikkatimi çekti. Etkinlikte Prof. Dr. Muhan Soysal'a ait kullanılan anekdot çok güzeldi. Bildiğimiz ve uyguladığımız çalışmalara uzaktan bakma imkânımız oldu. *Farklıydı*.

K13: Eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar içerisinde olması gereken *farklı bakış açılarının geliştirilmesinin gerekliliğini öğrendim*. Resimlerdeki *farklı fikirler benim bakış açısına katkı sağladı*. Mesleki açıdan açık fikirliliği destekleme teması bana katı sağladı.

K16: Öğrencilerde farklı bakış açısı ve empati duygusunu geliştirmeye daha çok yer vermemizi sağladı.

K17: Bugün öğrendiklerim ile öğrencilere düşünerek, *eleştirerek, sorgulayarak*, kendi fikirlerini ortaya çıkarma konusunda neler yapabileceğim konusunda bilgilendim.

K8: .....Bu eğitimin öğrencilerimde *kalıcı eğitim sağlamak açısından* bana katkısı olduğunu düşünüyorum.

K18: *Yeni öğrenilen her şey bizi besliyor*. Zevk alıyorum. Picasso örneği güzeldi. *Gelişmeye katkı sağlayan her yenilik mesleğimize katkı sağlıyor*. Teşekkürler.

K17: Olayların çok boyutluluğunun her derse uygulanabileceği yönünde bir *farkındalık* oldu.

K16:.....*bakış açımı olumlu etkiledi*.

K20: .....bu temada yer alan konuların *empati kurma becerisinin* geliştirilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum, ekinlikler esnasında karşı tarafın yerine kendimizi koyduğumuz anlarda eleştirel bakış açısının önemini anlamamda etkiliydi.

Öğretmenlerin geleneksel ve alışlagelmiş destekleyici hizmet içi eğitimlerin dışından sorgulama yapmaya ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden farklı etkinlikler işlenmesinde aktif olarak yer aldıklarından eğitimin farklılık yarattığını, etkinler aracılığıyla bilgilerinin tazelendiğini ve mesleki bakış açılarında farkındalık kazandığını belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında, EDDÖEP eğitimlerinin öğretmenlerin mesleki bakış açılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler eğitimlerde yer bilgilerde anlaşılmayan konu ya da konuların olmadığını (f:73) belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir.

K4: Zaten uyguladığım bir konular. Ancak uygulamada farklılık vardı. Açık ve anlaşılır bir anlatım vardı. Kendi adıma *anlaşılmayan bir konunun olmadığını düşünüyorum*.

K5: *Anlamadığım bir nokta olmadı.*

K15: *Anlamadığım bir konu yok.*

K7: Konular bilinen konulardı. Anlaşılırdı.

K11: Anlamadığım herhangi bir şey olmadı.

K19: Eğitimleri zevkle takip ettim. Anlaşılmayan konu bence olmadı.

K20: Eğitimde önem verdiğim bir konu. Etkinliklerin sunumu benim için ilgi çekiciydi. Sınıfımda uyguluyorum ve öğrencilerimin ilgisini çekiyor.

Öğretmenler yazdıkları günlüklerde eğitimlerin içeriğinde ya da etkinliklerde kullanılan çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasında anlaşılmayan bir konu ya da konuların olmadığını belirtmişlerdir. Böylelikle EDDÖEP içeriğinin anlaşılır olduğu söylenebilir.

Öğretmenler yazdıkları günlüklerde; EDDÖEP eğitiminde edinilen bilgileri derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir (f:85). Bu bulgulara ait öğretmen ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

K1: .....Bu bilgileri yeri geldiğinde tüm derslerde kullanabilirim. Olaylar ve sonuçları hakkında tartışma yapabilir, yazılı anlatımlarda kullanabilirim.

K2: .....Derslerimde konulara uygun olarak kullanabilirim. Türkçe, Hayat Bilgisi derslerinde bu yöntem ve teknikleri kullanabileceğimi düşünüyorum.

K4: ...Verilen örnekleri derslerimde hazırladığım etkinliklerin içerisine yerleştirerek uygulayabilirim.

K5:Derslerde karşılaştırma yaparak, önermeleri basitleştirerek ve resimleri farklı tamamlatarak uygulayabilirim.

K6:Bir önerme vererek, sorularla farkındalıklarını arttırarak vs. sınıfımda yapabileceklerimi zenginleştirerek kullanabilirim.

K8: Özellikle matematik ve fen derslerinde kullanabilirim. Öğrenci seviyesine uygun örneklerle Fen derslerinde, grafik işlerken kullanılabilir. Belli bir sistematik izleyerek etkinlik planlamanın etkisini gördüm. Verilmek istenen mesaj etkinlikler aracılığı ile daha dikkat çekici olmuş.

K13: Sınıfımda verilen örneklerdeki uygulamayı ön planda tutacağım. Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler dersinde görsellerle, Matematik dersinde materyallerle uygulayacağım.

K15: Yeri ve zamanı gelince bu temayı ünitelerle ve günlük yaşamla ilişkilendirerek uygulayabilirim.

K9: Öğrendiğimiz yöntemleri derslerimde kullanabilirim. Ünite konularını eleştirel bir gözle günlük hayatla ilişkilendirerek kullanabilirim.

K17: Kullanmayı düşünüyorum. Benim için farklı bir eğitim oldu.

K20: Soyut kavramların öğretiminde bana yardımcı olacak teknikler gördüm. Yeni tekniklerin kavram öğretiminde kullanılması benim etkili oldu. Sınıfımda uygulamayı düşünüyorum.

Öğretmenler eğitim sonunda edindikleri bilgileri sınıflarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf ortamına aktarmayı düşündüklerini ifade etmeleri eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı anlamında yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde;

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin EDDÖEP içinde yer alan, “ üst düzey soru sorma” teması hariç, “ açık fikirlilik, bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması, açıklık” ve “neden kanıt arama” temalarındaki kazanımların tamamına ulaştıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin yazdıkları günlüklerde de eğitimde yeni ve farklı bilgiler öğrendiklerini bu bilgilerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve eğitimlerde öğrendiklerini sınıflarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Özetle; araştırmaya ait nicel verilere göre, öğretmenlerin EDDÖEP'nin kazanımlarının çoğuna ulaştıkları, nitel verilerin de bu bulguları desteklediği belirlenmiştir.

#### 3.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınıf içi uygulamaları gözlem puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarında ders gözlemi yapılmıştır. İki gözlem arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı değerlendirmek için parametrik testlerden “ ilişkili t-testi” kullanılmıştır.

A boyutu eğitim öncesi ve eğitim sonrası ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-Testi ile analiz edilmesine ilişkin sonuçları Çizelge 20’de verilmektedir.

Çizelge 25

*“A” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
<b>Eğitim öncesi</b>	20	1.80	1.15	19	-8.850	.000
<b>Eğitim sonrası</b>	20	3.10	.718			

\* **p < 0.05**

Çizelge 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi “açık fikirlilik” boyutu sınıf içi uygulamaları gözlem puan ortalamalarının 1.80 (ss = 1.15) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 3.10 (ss=.718) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (t(19)= .139; p<0.05). Bir başka anlatımla, araştırma grubuna uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları düzeyinde “açık fikirlilik” boyutunda anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

“ÜDSS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları Çizelge 21’de verilmektedir.

Çizelge 26

*“ÜDSS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
<b>Eğitim öncesi</b>	20	.800	1.10	19	-.748	.464
<b>Eğitim sonrası</b>	20	1.00	1.02			

\* **p < 0.05**

Çizelge 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi “üst düzey soru sorma” boyutu sınıf içi uygulamaları gözlem puan ortalamalarının .800 ( ss= 1.10) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 1.00 (ss=1.02) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır (t(19)= -.748; p>0.05). Bir başka anlatımla; araştırma grubuna uygulanan eğitim so-



nucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları düzeyinde “üst düzey soru sorma” boyutunda anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

“Açıklık” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları Çizelge 27’de verilmektedir.

Çizelge 27

<i>“A” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>						
	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim öncesi</b>	20	4.95	.944	19	-2.459	.024
<b>Eğitim sonrası</b>	20	5.60	.753			

\* **p < 0.05**

Çizelge 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi “açıklık” boyutu sınıf içi uygulamaları gözlem puan ortalamalarının 4.95 (ss = .944) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 5.60 (ss= .753) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (t(19)= -2.459; p<0.05). Bir başka ifadeyle, araştırma grubuna uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarından “açıklık” davranışlarını gösterme sıklığında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

“BDGS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları Çizelge 28’de verilmektedir.

Çizelge 28

<i>“BDGS” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>						
	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim öncesi</b>	20	1.15	.988	19	-4.341	.000
<b>Eğitim sonrası</b>	20	2.90	2.10			

\* **p < 0.05**

Çizelge 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi “bilginin doğruluğunun güvenirliliğinin sorgulanması” boyutu sınıf içi uygulamaları gözlem puan ortalamalarının 1.15 (ss =.988) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 2.90 (ss= 2.10) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (t(19) = - 4.341; p<0.05). Bir başka anlatımla, araştırma

grubuna uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında yer alan “*bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması*” boyutundaki davranışların sıklığında anlamlı bir artış olmuştur.

“NKA” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları Çizelge 29’da verilmektedir.

Çizelge 29

“NKA” Boyutu Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Eğitim öncesi	20	1.90	1.07	19	-6.245	.000
Eğitim sonrası	20	3.95	1.09			

\*  $p < 0.05$

Çizelge 29 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi “*neden kanıt arama*” boyutu sınıf içi uygulamaları gözlem puan ortalamalarının 1.90 (ss= 1.07) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 3.95 (ss=1.09) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (t(19)= -6.245;  $p < 0.05$ ). Bir başka anlatımla, araştırma grubuna uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları “*neden kanıt arama*” boyutunda anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular ışığında; EDÖEP’nin alt boyutlarına yönelik değerlendirmelerde öğretmenlerin aldıkları eğitimden sonra “*açık fikirlilik*” boyutunda anlamlı fark olmasının sebebinin öğretmenlerin, toplumda kabul gören fikirleri sorgulama ve kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, “*üst düzey soru sorma*” boyutunda anlamlı fark olmamasının sebebinin amaca uygun sorunun özelliklerini açıklayarak öğretim sürecinde üst düzey soru sormayı ve düşünmeyi teşvik edecek sorulara örnekler veremedikleri ve üst düzey soru sorma davranışının daha uzun bir süreçte edinelebilecek bir yeterlilik olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda Kirkwood (2000) ve Lohman (1986) eleştirel düşünme eğitiminin uzun süreli ve uygulama gerektiren bir eğitim olduğunu ve ancak bu yolla tüm boyutlarda istenen sonuçların elde edilebileceğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra; “*açıklık*” boyutunda, öğretmenlerin öğretimdeki uygulamalarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanmaları-

nın zenginleştirilmiş bir kullanım olmasa da derslerinde kullanmalarından kaynaklı anlamlı fark olduğu yorumlanmaktadır. “*Bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması*” boyutunda ise; öğretmenlerin nasıl bir yol izleyeceklerini öğrenmiş olmalarından; son olarak; öğretmenlerin “neden kanıt arama” boyutunda anlamlı fark olmasının sebebinin ise gerekçe, kanıt ve varsayımları sorgulayacakları etkinlikler yapmış olmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Tüm bu bulguların değerlendirilmesi sonucunda; EDDÖEP’nin büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 30

“*EDDÖEP*”nin Uygulama Öncesi ve Sonrası Toplam Puan Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
<b>Eğitim öncesi</b>	20	10.35	2.68	19	-9.403	.000
<b>Eğitim sonrası</b>	20	16.55	3.17			

\*  $p < 0.05$

Çizelge 30 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi sınıf içi uygulamaları gözlem toplam puan ortalamalarının 10.35 (ss= 2.68) iken aynı grubun eğitim sonrası puan ortalamasının 16.55 (ss=3.17) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (t(19)= -9.403;  $p < 0.05$ ). Bulgulara göre, eğitim sonunda araştırma grubuna yönelik gözlem puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, eğitim sonucunda araştırma grubunun Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarındaki gözlenen değişimin EDDÖEP’nin uygulamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırma grubuna uygulanan eğitim sonucunda EDDÖEP’nin öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe alanyazında, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını geliştirmek amaçlı yapılan deneysel araştırmalar yer almazken, Eylül 2012-Ekim 2014 tarihleri arasında “Düşünen Okul Gelişen Okul Projesi(2016)” ile yenilikçi ve etkileşimli biçimde tasarlanan eğitimlerde, öğrenme ve öğretme süreçleri, öğretmenin ve öğrencinin sınıftaki rolleri vb. pek çok konu ele alınarak öğretmenlerin kendi pedagojik pratiklerini geliştirmelerine dönük çalışmalarla, sorgulama/eleştirel düşünme tabanlı çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Araştırmaya ait “Düşünen Okul Gelişen Okul Projesi Sonuç Raporu (2016)” nda yapılan eğitimler sonunda öğretmenler sınıf içi uygu-

lamalarda, öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla ifade edeceği bir sınıf atmosferi yarattıklarında öğrencinin sesinin duyulması için elverişli bir alan açıldığını; anlayışlı bir öğretmen profili sergileyenlerin öğrencileriyle kurduğu iletişimin eleştirel düşünmeyi teşvik edecek bir sınıf ortamı yaratmada etkili olduğunun gözlemlendiği yer almaktadır. Bunun yanı sıra aynı raporda, öğretmen süreç öncesinde yaptığı ünite planlamasıyla dersin odağını bildiği takdirde ve üniteyi planlarken oluşturduğu büyük düşünce etrafında öğrencilerini toplayabildiği, öğretmenin bilginin otoritesi rolünden sıyrıldığı bilginin sınıfta yapılandırıldığı uygulamalarda da öğrenciler arasındaki müzakere süreçlerinin mümkün ve verimli olduğuna dikkat çekici olarak yer verilmektedir.

Farklı bir bakış açısı ile bakıldığında; alanyazında bu araştırma bulgularını destekleyebileceği düşünülen deneysel desende gerçekleştirilen araştırmaların varlığından söz etmekte de fayda görülmektedir. Bu anlamda, farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme öğretiminin tasarlandığı bazı araştırmalarda (Aybek, 2006; Yıldırım ve Yalçın, 2008; Schreglmann, 2011; Şenol, 2015).uygulanan eleştirel düşünme eğitiminin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilere yönelik eleştirel düşünme becerilerini temel alarak hazırlanan etkinliklerin ya da programların eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelendiği araştırmalarda da (Mckee, 1988; Lipman, 1988; Beyer, 1991; Enis, 1991; Leshowitzs, Jenkins, It Eaton, Bought,1993; Akınoğlu, 2001; Uysal, 1998; Öner, 1999; McBride ve Wittenburg, 2002 (Akt: Akınoğlu, 2001); Şahinel, 2001; Wright, 2002; Özüberk, 2002; Kökdemir, 2003; Hager, ve Hooper, 2003; Aybek, 2006; Monroe ve Stein, 2007; Kurnaz, 2007; Gunn and Pomahac, 2008; Friedel ve Ricketts, 2008; Yıldırım ve Yalçın, 2008; Yağmur, 2010; Kanik 2010; Bodur ve Sünbül, 2010; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Uluyol, 2011; Gültepe, 2011; Schreglmann, 2011; Şenol, 2015; Eldeleklioğlu ve Özkılıç; 2016; Eğmir,2016) uygulama sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde artışın olduğu bulgularına ulaşılmış olması dersi veren öğretmenlerin bu konudaki becerilerinin desteklediği ya da geliştirildiği takdirde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmada dolayısı ile öğretim programlarındaki sözkonusu eksikliğin giderilmesinde olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Eğitim sonrası öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranış düzeylerinde anlamlı artışın olması EDDÖEP'nin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların diğer araştırma sonuçları ile benzeştiği görülmektedir.

## BÖLÜM 4

### 4.1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Sonuçlar

Aşağıda, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer verilmiştir.

##### 4.1.1.1. Öğretmenlerin EDDÖEP'ye ilişkin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğuna dair elde edilen sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını oluşturan “açık fikirlilik, üst düzey soru sorma, bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması ve neden kanıt arama” boyutlarda eğitime ihtiyaçları vardır.

##### 4.1.1.2. ASD EDDÖEP' nin program taslağının taşıdığı özelliklere yönelik uzman değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar

- EDDÖEP'nin öğelerine yönelik uzman görüşlerine göre programın kazanımları, katılımcıların ihtiyaçlarına, düzeyine uygun ve konu alanın özelliklerine uygundur. Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına yer verilmiştir.
- EDDÖEP'nin içerik boyutu uzman görüşlerine göre; kazanımlar ile tutarlı, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun, bilimsel açıdan doğrudur. İçerikte yer alan bilgilerin geçerli ancak dil uzmanınca, içerik için ayrılan süre bazı etkinlikler için yeterli değildir.

- EDDÖEP' nin öğrenme-öğretme yaşantıları boyutu uzman görüşlerine göre; etkinliklerin kazanımlarla tutarlıdır. Seçilen öğretim ilke ve yöntemleri kazanımlara ve içerikteki bilginin özelliklerine, katılımcıların özelliklerine (öğretmen) düzeyine, katılımcıların aktif katılımına uygundur. Etkinlikler için ayrılan süreler yeterlidir.
- EDDÖEP' nin ölçme değerlendirme boyutunda değerlendirme etkinlikleri kazanımlara ve katılımcıların düzeyine uygundur. Kullanılan yöntem ve teknikler doğrudur.

- ***EDDÖEP'ye yönelik uzman görüşlerine ilişkin diğer sonuçlar;***

- ✓ Programda “*üst düzey düşünme*” teması için daha fazla süre ayrılmalıdır.
- ✓ Etkinliklerin başında yönergeler verilmiş olması işlenişte etkili bir yönlendirme oluşturmaktadır.
- ✓ Öğretme öğrenme sürecinde; katılımcıların eğitim sürecinde etkin katılımını sağlayıcı yöntemler ve tekniklerin kullanılması programın uygulanmasına etkili-lik kazandırmaktadır.
- ✓ Programda yer alan kazanımlar programın genel amacına hizmet etmektedir.
- ✓ Programda etkinlikler için kullanılan metinler oldukça iyi seçilmiş metinlerdir.
- ✓ Programda, tema sonu değerlendirmeler için seçenekler verilebilir.
- ✓ Programda tema sonu değerlendirmelerde afiş hazırlama tekniği de kullanılabilir.
- ✓ Programda katılımcıların etkin katılımının sağlanmasının amaçlanması işbirlikçi öğrenmeyi desteklemektedir.
- ✓ Eğitimi verecek olan uygulayıcının konu alanında yetkin olması önem taşımaktadır.
- ✓ Eğitimlerin daha uzun süreli (bir eğitim- öğretim ya da seminer dönemi süresince gibi) planlanması yapılmalıdır.
- ✓ EDDÖD konusunda yapılan ilk program geliştirme çalışmasının olmasının alana katkı sağlayacağı,
- ✓ Programın zevkle okunduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özetle, EDDÖEP tasarısına yönelik uzmanların yaptığı masabaşı/ yansıtıcı değerlendirme sonucunda; programın kazanım, içerik, öğretme öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme boyutlarına yönelik uygulanabilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### 4.1.1.3. EDDÖEP'nin süreç değerlendirmesine ilişkin elde edilen sonuçlar.

##### a) Süreç değerlendirme boyutunda elde edilen nicel sonuçlar

- Araştırma sonucunda; “açık fikirlilik, “açıklık”, “bilginin doğruluğunun güvenirliliğinin sorgulanması” ve “neden kanıt arama” boyutlarında katılımcı grubun bu eğitimden faydalandıkları, ancak verilen eğitimin “üst düzey soru sorma” boyutunda beklenen davranış değişikliğinin oluşmasında etkili sonuçlarına ulaşılmıştır. EDDÖEP'nin uygulanması sonrasında, araştırma grubundaki öğretmenlerin üst düzey soru sormanın ön koşulu konu ile ilgili üst düzey bilgi eksikliği ve öğretmenler için üst düzey soru sormak için daha uzun süreli ve derinlemesine eğitimlerin gerekli olduğu gözlemlendiğinden, EDDÖEP'nin araştırma grubundaki öğretmenlerde “üst düzey düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını geliştirmede” etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

##### b) Süreç değerlendirme boyutunda elde edilen nitel sonuçlar

- Öğretmenler değerlendirmelerinde, yeni bilgiler öğrendiklerini bu sayede eğitimlerin kendi bakış açılarında farkındalık yaratarak mesleki açıdan kendilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.
- Eğitime katılan öğretmenler eğitim sürecinde anlamadıkları herhangi bir konu olmadığını ve edindikleri bilgileri derslerinde uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

Özetle, öğretmenlerin EDDÖEP'nin uygulanma sürecinde eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerini hatırladıklarını, yeni bilgiler öğrendiklerini, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve derslerinde eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamalara yer verebilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

***Araştırma grubundaki öğretmenlerin tema sonu değerlendirmelerden aldıkları sonuçlar, günlük verilerinin analiz edilmesi ile elde edilen sonuçları desteklemiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde;***

- Araştırma grubundaki öğretmenlerin tema sonu değerlendirmelerden aldıkları toplam puanları incelendiğinde, öğretmenlerin “üst düzey soru sorma” teması hariç, “açık fikirlilik, bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması, açıklık” ve “neden kanıt arama” temalarından yeterli düzeyde puan aldıklarından, eğitim programının kazanımlarının çoğuna ulaştıkları belirlenmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin yazdıkları günlüklerde de eğitimde yeni ve farklı bilgiler öğrendiklerini bu bilgilerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve eğitimlerde öğrendiklerini sınıflarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Özetle; araştırmaya ait nicel ve nitel verilerin birbirlerini desteklemesiyle öğretmenlerin EDDÖEP’ nin kazanımlarının çoğunu kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

***4.1.1.4. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınıf gözlemi sonucunda alınan puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin olarak;***

- EDDÖEP’ nin uygulanması sonucunda, araştırma grubunun eğitim sonrası ortalama puanlarının “açık fikirlilik”, “bilginin doğruluğunun güvenilirliğinin sorgulanması, açıklık” ve “neden kanıt arama” boyutlarında eğitim öncesi ortalama puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken “üst düzey soru sorma” boyutunda ise anlamlı bir farkın oluşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili sonuçlar, EDDÖEP’ nin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu şeklinde özetlenebilir.

#### ***4.1.2. Öneriler***

Aşağıda araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.



#### 4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Eğitim bilim alanındaki gelişmeler ve 21.yy insanının ihtiyaçları dikkate alınarak; öğretmen yetiştiren tüm eğitim fakültelerinde “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları” konusunun bölümlerin eğitim-öğretim programları içerisine konu olarak yerleştirilmesi önerilmektedir. Bu sayede, toplumun ihtiyaç duyduğu eleştiren, sorgulayan, karşılaştığı problemlere akılcı çözümler arayabilen ve bunun sonucunda kendisi için neyin doğru ya da yanlış olduğu hakkında doğru kararlar alabilen bireylerin yetiştirilmesinde anahtar rol oynayan öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazanmalarının sağlanmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- MEB tarafından öğretmenlere yönelik yapılan HİE’lerde uygulamalı “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları” konusuna yer verilebilir. Bununla birlikte, eğitimlerin eğitim bilim alanında eleştirel düşünme eğitimi konusunda lisansüstü eğitim derecesine sahip uzman kişiler tarafından verilmesi programın etkililiğinde önem taşıdığından eğitici seçimine dikkat edilmesi ayrıca önerilebilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gelişmesi ve yerleştirilmesi süre alacağından öğretmenlerin tüm derslerinde bu davranışları kullanmaları ve içselleştirilmelerinin sağlanması gerekli görülmektedir bu anlamda eğitimlerin uzun süreli ve sürekli olması önerilebilir.
- EDDÖEP’de yer alan “üst düzey soru sorma” boyutu için daha uzun süreli eğitimlerin yapılması önerilmektedir.
- Uzman kişilerden oluşturulan bir ekip tarafından, eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamları oluşturularak eğitimlerin nasıl olması gerektiğine dair örnek ders videoları MEB’e ait EBA web portalına yerleştirilebilir. Bu sayede öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarını gözden geçirip kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunulması sağlanabilir. Ayrıca eleştirel düşünmenin sınıf içerisinde uygulamaları konusunda uzman bir ekip tarafından öğretmenlere rehberlik edecek kılavuz bir kitap hazırlanarak, MEB’nin web sayfasında yayınlanabilir.

#### 4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Her araştırma gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Program iki hafta süreyle uygulanmıştır. Ancak programın kazandırmayı amaçladığı eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları farkındalığının kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi için bundan sonraki araştırmalarda daha uzun süreli, daha fazla gözlemcinin yer aldığı, video ve teyp kayıtlarının kullanıldığı ve davranışın sürüp sürmediğine yönelik aralıklı gözlemin yapıldığı izleme odaklı program değerlendirme araştırmaları yapılabilir. Bu sayede, yapılacak araştırmalarda dönem boyunca öğretmenlerin gözlenmesi, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının hangi boyutunun altında yer alan ve hangi davranışlara ulaşılmadığına ilişkin daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler toplanabilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen EDDÖEP farklı gruplarda (özel ve resmi okul öğretmenleri) uygulanarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışını gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenebilir.
- Farklı branşlar için öğretmenlere eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının kazandırılması amaçlı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programların geliştirilmesini amaçlayan projeler tasarlanabilir ve uzman ekipler yetiştirilebilir.
- EDDÖEP'den geçmiş öğretmenlerin derslerine katılan öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerinin izlenmesi ve bu eğitimden geçmemiş öğretmenlerin dersine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünmeyi destekleme güçleri ile karşılaştırması yapılabilir.
- EDDÖEP etkinliklerle zenginleştirilerek yapılan yarı deneysel bir çalışma olduğundan araştırma verileri için büyük oranda nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ancak, bundan sonra eşit oranda nitel ve nicel verilerin toplandığı deney ve kontrol gruplarının bir arada yer aldığı uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Farklı kademe öğretmenleri için (okulöncesi ve ortaöğretim) EDDÖEP tasarlanabilir.
- EDDÖEP'nin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında uygun olan olan bir dersin içerisinde ya da seçmeli bir ders olarak uygulanması için projeler geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin yazdıkları günlüklerden eğitime yönelik görüşlerinde eğitimin sorgulamayı, üst düzey düşünmeyi, sınıf içi etkileşimi desteklediğini etkinliklerde yer alan konuların önyarguların kırılmasında etkili olabileceği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Yapılacak bir başka araştırmada, bu bulgulardan yararlanarak örgün eğitim programlarına bu becerileri destekleyecek içerikler geliştirilebilir ya da projelerle desteklenebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen EDDÖEP'ye yönelik alanyazında daha önce yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun nedenin, deneysel çalışmanın zorluğu, taşıdığı riskler, denek kaybı, yanlılık, sosyal beğenilirlik etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda alana katkı sağlaması için bu konuda daha fazla deneysel çalışmaların yapılması önerisinde bulunulabilir.



## KAYNAKÇA

- Abbas, A.,ve Gilmer, P. (1997). The use of journals in science teaching and learning for prospective teachers: An active tool of students' reflections. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Document Reproduction Service No:ED 409182.
- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Akar, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkın-Şahin, S., ve Gözütok, F. (2013, Ekim). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Science Research*, 3(2), 223-254.

- Alper, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Bilim* (35), 158.
- Althouse, L. A., ve Ferron, J. M. (1998). *Detecting departures from normality: A Monte Carlo Simulation of a New Omnibus Test Based on Moments*. ERIC. <https://eric.ed.gov/id=ED422385> adresinden 4 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Fitzgerald, MA (2010). Critical thinking 101: The basics of evaluating information. *Knowledge Quest* (29), 13-20.
- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Ashton, Gainesville, FL: University of Florida.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Aydemir, Y., ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 103-115
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 7 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*,31(3), 285-302.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science and Education*, 11, 361-375.
- Battal, N. (2008). *Eleştirel düşünme*. <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/840/file/elestirel%20dusunme.doc> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bayrak, Ç. (2014). *Cort 1 düşünme programının ilköğretim 7.sınıf fen ve teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Beckett, R. G. (1996). Critical thinking ve self efficacy in autodidactic learning: The effects of program type, self esteem and program characteristics (Doctoral dissertation). University of Connecticut. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3147892).
- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 2(9), 679-693.
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston,USA: Allyn and Bacon.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: NY: Longmans, Green.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. ERIC Document Reproduction Service No: ED049304 <https://eric.ed.gov/> adresinden 07 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Houghton Mifflin Company.

- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bodur, H., ve Sünbül, A. M. (2010). İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 157-173.
- Brown, J. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA 02116: Heinle and Heinle Publishers.
- Burbach, M. E. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*, 3(38), s. 482-493.
- Bulut, S., Ertem G., ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.
- Cengiz, E.G. (2004). *Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Clement, M. C. (2002). What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management. *The Teacher Educator*, 1(38), 47-62.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-53.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (1997). Methodology of educational research. *Athens: Ekfrasi*.
- Cole, P. G., ve Chan, L. K. S. (1994). Teaching principles and practice. (2th Ed.). Prentice Hall of Australia.
- Costa A. L. (1991). Teacher Behaviours That Enable Student Thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking*. (pp. 194-206). Elexandria, Virginia: ASCD.
- Creswell, J. W. (2005). Mixed methods designs. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 509-529.
- Creswell, J. W. (2012a). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)* Boston, MA, USA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2012b). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications
- Creswell, J. W. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (A. Delice, Çev.) Ankara , Türkiye: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2014). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. ve Tashakkori, A. (2007). *Developing publishable mixed methods manuscripts*. *Journal of Mixed Methods*.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Critical Thinking Skills and Teacher Education (1988). Washington D.C.: ERIC



Clearinghouse on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED297003)

Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 4 Haziran 2014 tarihinde alınmıştır.

Çıkrıkçı, N. (1996) Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı ve bir araştırma. *3.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* Adana: Çukurova Üniversitesi. 208-216.

Çubukcu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(5).

De Bono, E. (1985). The CoRT thinking program. *Thinking and learning skills*, 1, 363-88.

De Bono, E. (2007). *How to have creative ideas: 62 exercises to develop the mind.* Random House.

Demirci, C. (2002). Eleştirel düşünme. <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>. adresinden 28 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.

Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A.

Demirel, M., Derman, İ., ve Can- Aran, Ö. (2017). Examining Graduate Dissertations in the Field of Critical Thinking: A Case from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (67).

Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process.* Lexington, Boston: MA: Heath.

Doğanay, A. (2001). Yaratıcı öğrenme. *Ali Şimşek (Ed.). Sınıfta Demokrasi* (2.Baskı),(50-89).Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 11, 1, 214-229.
- Doll, R. C. (1989). *Curriculum Improvement: Decision Making And Process*. (6th b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dursun, F., Bulut, A., ve Yenen, E.T (2016). Türkiye'deki eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2007-2014). *Researcher: Social Sciences Studies*. 4, 1,1-15.
- Dutoğlu, G., ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Eğmir, E.(2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Eğmir, E., ve Ocak, G. (2017). Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online*,5(1), 45-57.
- Eldeleklioğlu, J., ve Özkılıç, R. (2008). The effect of critical thinking education on critical thinking skills of psychological guidance and counseling students. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 3(29).
- Eldeleklioğlu, J.ve Özkılıç, R. (2016). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29).
- Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International journal of Qualitative Methods*, 3(10), 296-306.

- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development , 68-72.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 3(32), 179-186.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper saddle river. NJ: Prentice-Hall.
- Ennis, T. R. (2007). *Assessing and enhancing critical thinking skills: Enhanced peer review (EPR) with the CAT instrument* (Doctoral dissertaton). Tennessee Teknoloji Üniversitesi. Retrieved from [www.acikarsiv.gazi.edu.tr](http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr).
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Sage: Beverly Hills.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.16, 62, 787-800.
- Erden, M. ( 1998). *Eğitimde program değerlendirme* . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginel, S.S. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üstüne bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2012). *Düşünme gücü: Soran ve sorgulayan gençlik için öğretmen destek projesi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. <http://erg.sabanciuniv.edu/dusunmegucuprojesi> adresinden 12.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2015). *Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2016). *Eğitim İzleme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Erktin, E. (2002). İlköğretimde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (16), s. 61-71.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi).Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 7 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research finding and recommendations.* Newark: American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (1990b). *The delphi report:Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* Millbrea, CA: The California academic Press. <http://www.ericir.syr.edu> adresinden 9 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts. <http://www.telacommunications.com/nutshell/cthinking.htm>. adresinden 17 Ocak. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A (2004). *Critical thinking: What it is and why it counts.* California: Academic Press.
- Facione, P. A., ve Facione, N. C. (1998). *The california critical thinking dispositions inventory.* California: Academic Press. Web: <http://www.insightassessment> adresinden 02 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 1(24), 12-43.

- Fisher, A. (1995). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2001). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research (3. baskı). *New York: Mc Graww-Hill*.
- Friedel, C. I., ve Ricketts, J. (2008). Overtly teaching critical thinking and inquiry-based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. *Journal of Agricultural Education*, 49(1), 72-84.
- Fulton, R., ve Hamilton, W. (1993). Using and teaching critical thinking. *Journal of Extension*, 31(1).
- Gall, M. D., ve Borg, W. R. (1996). *Educational research: An introduction (6 th ed.)*. NewYork: Longman.
- Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1992). Critical Thinking and It's Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Classroom Experience.
- Gay, L. R. ve Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application (6th Ed.)*. Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- 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 <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Glaser, R. (1983). *Education and thinking: The rol of knowledge, learning research and development* . Pennsylvania: Center University of Pittsburgh.
- Glevey, K. E. (2006). Promoting Thinking Skills in Education. *London Review of Education*, 4, 3, 291-302.

- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., ve Ravina, R. (2013). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. P. Glewwe (Ed.), *Education policy in developing countries* (ss. 13-64). University of Chicago Press.
- Gözütok, F. D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1317.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim*, 160, s. 90-102. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 12 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Gredler, M. E. (1996). Program evaluation: Data analysis and interpretation. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc*, 15, 295-307.
- Gunn, T. M. ve Pomahac, G. A. (2008). Critical thinking in the middle school science classroom. *The International Journal of Learning*, 7 (15), 239-247.
- Gültekin, S. (2016). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi): Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.

- Gündođdu, H. (2009). Eleřtirel dűřünme ve eleřtirel dűřünme öđretimine dair bazı yanılıđlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/5000056885> adresinden 02 Nisan 2016 tarihinde alınmıřtır.
- Gürkaynak, İ., ve Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleřtirel dűřünme* (1.basım). Ankara: Eđitim Reformu Giriřimi Yayınları. <http://www.egitimreformugirisimi.org/elestirel-dusunme/adresinden> 12.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleřtirel dűřünme* (Güncellenmiř Baskı). İstanbul: Eđitim Reformu Giriřimi Yayınları.
- Güven, M.,ve Kürüm, D. (2008). Öđretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel dűřünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eđitim Fakültesi Öđrencileri Üzerinde Bir Araştırma). *İlköğretim Online*, 1(7), 53-70.
- Hager, P. S. ve Hooper, M. (2003). Teaching critical thinking in undergraduate science courses. *Science and Education*, 3(12), 303-313. <https://eric.ed.gov/> adresinden 12 Temmuz 2016 tarihinde alınmıştır.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449.
- Halpern, D. F. (2004). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F., ve Nummedal, S. G. (1995). Closing thoughts about helping students improve how they think. *Teaching of Psychology*, 1(22), 82-83.
- Has, E. (2012). *Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eđitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel dűřünme eğilimleri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eđitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.

Hazır-Bıkmaz, F. (2005). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(39), 99-116. <https://scholar.google.com.tr> adresinden 14 Ekim 2015 tarihinde ulaşılmıştır.

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. Allyn & Bacon.

Hofreiter, T. D., ve Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication*, 2(6), 149-157.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. VE-GA Yayınları.

Howwit, D., ve Cramer, D. (1997). *An introduction to statistics in psychology*. London: Prentice Hall.

Hudgins, B., ve Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small- group discussions. *The Journal Of Educational Research*, 6 (79), 333–342.

Innabi, H. (2003,). Aspects of critical thinking in classroom instruction of secondary school mathematics teachers in Jordan. In *Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference, Czech Republic*.

İbşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel düşünme öğretilbilir mi? <http://www.felsefeekibi.com>. adresinden alındı.

Janesick, V. J. (2004). Journal writing and critical thinking skills in classroom. I. J. Kincheloe and D. W. (Eds.) içinde, *Critical thinking and learning:An Encyclopedia for parents and teachers* (s. 259-263). Westport,Connecticut: Greenwood Press.



- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 2(118), 282-292.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, N., ve Büyükalan, S. (2001), Soru sorma becerisinde ustalaşmak, *Gazi Kitabevi Sosyal Bilimler Dergisi*, Mart Sayısı s. 57-69.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10 Ağustos 2016 tarihinde alınmıştır.
- Kanik, F. (2010). An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level. ( Unpublished *Ph.D. Thesis*, 290 p. )Middle East Technical University, The Graduate School of Social Science, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 19 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Kazu, İ. Y., ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(2).
- Kennedy, M., Fisher, M. B., ve Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11-40.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston .
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri:İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.

- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10 Temmuz 2016 tarihinde alınmıştır.
- Kirkwood, M. (2000). Infusing higher-order thinking and learning to learn into content instruction: a case study of secondary computing studies in Scotland. *Journal of Curriculum Studies*, 4(32), 509-535.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 6 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*(Vol. 2). Longmans, Green.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.

- Kutlu, O., ve Schreglmann, S. (2011). Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi. *3(40)*, 116-121.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Lacey, A. R. (1996). *A dictionary of philosophy*. London: Routledge.
- Landis, J. R., ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *1(33)*, 159-174.
- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, *3(7)*, 337-351.
- Leshowitz, B., Jenkins, K., It Eaton, S., ve Bought, T. (1993). Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities an instructional program. *Journal Learning Disabilities*, *26(7)*, 483-490.
- Lewis, A., ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, *32(3)*, 131-137.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, *6*, 40-41.
- Linkoln, Y. S., ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University.
- Lohman, D. F. (1986). Predicting mathemathanic effects in the teaching of higherorder thinking skills. *Educational Psychologist*, *21(3)*, 191-208. *Educational Psychologist*, *3(21)*, 191-208.

- Marzano, R. J. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational philosophy and theory*, 39(4), 339-349. *Educational philosophy and theory*, 4( 39), 339-349.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Hong Kong: Blackwell.
- McBride, R. E., ve Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching:Theory and Practice*, 1(8), 29-49.
- McBride, R., ve Reed, J. (1998). Thinking and college athletes-Are they predisposed to critical thinking? *The College Student Journal*,( 32), 443-450.
- Mckee, J. (1988). Impediments to implementing critical thinking. *Social Education*, 52, 444-446.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum. A comprehensive introduction*. Canada: Little,Brown and Company.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education* . New York.: St Martins.
- MEB.(Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf program-ları tanıtım el kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı. (TTKB, Dü.), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008). *64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi ve seviye belirleme sınavı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Narin, N., ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).
- Newmann, F. M. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses. s. 409-431.
- Nisbet, J. (1991). Projects, theories and methods: The international scene scene. M. J. Coles (Ed.). *Teaching Thinking*.
- Norris, SP. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*. 8(42), 40-45.
- Norris, SP.,ve Ennis, RH (1989). What is critical thinking. *The practitioner's guide to teaching thinking series: Evaluating critical thinking* , 1-26.
- Nosich, G. M. (2001). *Learning to things through*. Prentice Hall. New: Prentice Hall.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- ODTÜ (2017). MEB Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Görüş ve Öneriler. [https://eds.metu.edu.tr/en/system/files/meb\\_taslak\\_ogretim\\_programlari\\_iliskin\\_odtu\\_ebb\\_gorusu1.doc](https://eds.metu.edu.tr/en/system/files/meb_taslak_ogretim_programlari_iliskin_odtu_ebb_gorusu1.doc). adresinden 12 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013- Highlights*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: PISA, OECD Publishing.

- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum (7<sup>th</sup> ed.)* Boston, MA: Pearson All and Bacon.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Ornstein, C. A. ve Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Öner, S. (1999). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Özcan, G. (2007). *Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişkiye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 21 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 143-156.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi *(Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia : Australian Copyright .
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu.SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paul, R. (1991). *Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy” Developing Minds (A Reseource Book For Teaching) (Volume1)*. (A. C., Ed.) Alexandria, Virginia:A.L.Costa

- Paul, R. (1989). Center for critical thinking and moral. *Critical thinking handbook: 6. - 9. Grades A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language*. Sonoma State University . ERIC Document Reproduction Service No: ED325805
- Paul, R. W. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W., ve Elder, L. (2001). *Critical thinking tools for taking charge of your learning and your life*. Prentice Hall.
- Paul, R., ve Elder, L. (2006). *The thinker's guide to understanding the foundations of ethical reasoning*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., ve Elder, L. (2008). Minik eleştirel düşünme kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar. (M. B. Fidan, Çev.) 06 5, 2015 tarihinde Foundation for criticalthinking: [www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm](http://www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm). adresinden alındı.
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., ve Weil, D.(1990). *Critical thinking handbook K-3: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., ve Adamson, K. (1995). *Critical thinking handbook*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 56.
- Paul, W. R., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Commission on Teacher Credentialing. Sacramento, California. <http://www.criticalthinking.org/resources/books/> adresinden 12 Temmuz 2016 tarihinde alınmıştır.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: NY: Peter Lang.
- Polat, S. (2015). Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yapılmış nitel çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3).

- Popham, W. J. (1988). The dysfunctional marriage of formative and summative teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (3), 269-273.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*, (3<sup>rd</sup> ed.) New York, NY: McGraw-Hill.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social. McGraw-Hill Humanities Social.
- Pekdoğan, S., ve Bayar, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bilimsel tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 669-682.
- Peterson, D, Kromrey, J., Borg, J., ve Lewis, A. (1990). Defining and establishing relationship between essential and higher order teaching skills. *Journal of Educational Research*, 84(1), 5-12.
- Reed, J. H. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3518923).
- Ritchhart, R., ve Perkins, D. N. (2005). Learning to think: The challenges of teaching thinking. *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*, 775-802.
- Robinson, S. (1996). Teaching critical thinking at the community college. Orlando, Florida: Valencia Community College FL.
- Rovengo, I. C. (1992). Learning to teach in a field- based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 69-82. <http://www.sciencedirect.com/science/article/> adresinden 19 Temmuz 2014 tarihinde alınmıştır.
- Presseisen, B. Z., M. Heiman ve J. Slomianko (Ed.). (1987). Thinking and curriculum: critical crossroads for educational change. Thinking skills instruction: concepts and techniques: Building students' thinking skills series (pp. 31-39). Washington D.C. Nat: National Education Association.



- Rudd, R. (2006). "Can We Really Teach Students to Think Critically?" *The Agriculture Education Magazine*. May/June, 78, 6.
- Saylor, J. G., ve Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 19 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Scriven, M., Paul, R. (2007). Defining critical thinking: A draft statement for the national council for excellence in critical thinking. [Online]: [http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define\\_critical\\_thinkng.cfm](http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinkng.cfm). adresinden 5 Aralık 2015 tarihinde alınmıştır.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 62-75.
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education*.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri . *Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Kara Harp Okulu*. Ankara. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/n.senem/index\\_tur.html](http://yunus.hacettepe.edu.tr/n.senem/index_tur.html) adresinden 03 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Sesaw, W.F. (1991). *Improving the critical thinking abilities of preservice social studies teachers*. ERIC Document Reproduction Service.No.ED356997
- Siegel, H. (1999). What good are thinking dispositions. *Educational Theory*, 49 (2), 207-224.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- Snyder, L. G., ve Snyder, M. J. (Spr-Sum 2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.

- Sormunen, C., ve Chalupa, M. (1994). Critical thinking skills research: Developing evaluation techniques. *Journal of education for business*, 69(3), 172-177.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*.(13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1986). *What is intelligence?: Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Praeger Pub Text.
- Stufflebeam, D. (2002). The CIPP model for evaluation.In: *Evaluation models*, 279-317.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Baran Ofset.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme* (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açasından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 69-89.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. (3. Baskı) Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Şengül, C. (2007). *Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.
- Şengül, C., ve Üstündağ. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri eleştirel düşünmenin yeri . *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.

- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö., ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-76.
- Şenol, Ü. (2015). *Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin edebiyat temelli eleştirel düşünme etkinlikleri ile geliştirilmesi üzerine deneysel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20 Mayıs 2017 tarihinde alınmıştır.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15-43.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (5. Baskı)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanrıverdi, B., Ulusoy, Y., ve Turan, H. (2012). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 23-40.
- Tezcan, Mahmut.(1985). *Eğitim Sosyolojisi (4.baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TTK (Talim ve Terbiye Kurulu). (1999). *16. Milli Eğitim Şurası*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/02113618\\_16\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/02113618_16_sura.pdf) adresinden 12 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- TTK (Talim ve Terbiye Kurulu). (2004). *19. MEB Şurası*. <http://www.meb.talimveterbiyekurulu> adresinden 12 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

- TTKB (Talism ve Terbiye Kurulu). (2006). [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/202113631\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/202113631_17_sura.pdf) adresinden 12 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Teddlie, C., ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.
- Tedmem (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayinlar> adresinden 12.07.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ten Dam, G., ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Thayer-Bacon, B. J. (1998). Eleştirel düşünmeyi dönüştüren ve yeniden tanımlayan: Yapıcı düşünme. *Felsefe ve Eğitim Alanında Çalışmalar. Felsefe ve Eğitim Araştırmaları*, 123-148.
- Thayer-Bacon, B. J (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. NY: Teachers College Press.
- The Partner for 21 st century skills. (2005). *Learning for the 21 century*. [www.21stcentruyskills.org](http://www.21stcentruyskills.org) adresinden 22 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tinning, R. (2002). Toward a 'modest pedagogy': Reflections on the problematics of criticalpedagogy. *Quest*, 54, 224-240. <https://www.coursehero.com/file/p7cokl5/Tinning-R-2002-Toward-a-modest-pedagogy-Re%C2%B2ections-on-the-problematics-of/> adresinden 14 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tishman, S., ve Andre, A. (1995). *Thinking dispositions: A review of current theories, practices and issues*. [learnweb.harward.edu/alps/thinking/docs/Dispositions.pdf](http://learnweb.harward.edu/alps/thinking/docs/Dispositions.pdf) adresinden 07 Ocak 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 08 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.

- Toran, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tsangaridou, N., ve O’Sullivan, M. (1997). The Role Of Reflection In Shaping Physical Education Teachers’ Educational Values And Practices. *Journal Of Teaching In Physical Education.*, 17, 2-25.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (siirt ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Tümekaya, S., ve Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo demografik Özellikler Açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17).
- Türnüklü, E. B., ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. The Universty of Chicago Press.
- Uluyol, Ç. (2011). *Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı, Doktora Tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün gelişmesindeki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi): İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.

- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: "Teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Variş, F. (1996). , *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vincent, R.R. (2015). *Becoming a critical thinker(8th ed.)*. United States of America: Cengage Learning.
- Yıldırım, H. İ., ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3).
- Wallen, N. E., ve Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*. Psychology Press.
- Walsh, D., ve Paul, R. (1998). "The goal of critical thinking: From educational ideal to edecational reality". *Amerikan Federation of Teachers*.
- Watson, G., ve Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Wendy, O. M. (1992). Critical thinking as "critical spirit." ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ERIC Document Reproduction Service No:ED 357006.
- White, R. (1998). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Mangement*. Newyork: Wiley-Blackwell.
- Wiles, J. (2002). *Curriculum development: A guide to practice*. (6th ed.). Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River : OH .
- Wilks, S. (2005). *Critical and creative thinking: Strategies for classroom inquiry*. Portsmouth: NH. Heinmann.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking. *American Educator*,31(3), 8-19.

- Wilson, T. (1990). *The effects of microteaching program upon the critical thinking skills of preservice teachers*. (Doctoral dissertation). University of Northern, Iowa, U.S.A.
- Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-11.
- Wong, B. Y. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55(2), 227-268.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wright, I. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies* (November-December), 257-261.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Yalın, H., Hedges, L., ve Özdemir, S. (1996). *Her yönüyle öğretmen olabilme*. Ankara: MEB yayınları.
- Yang, C., ve Rusli, E. (2012). Using debate as a pedagogical tool in enhancing pre-service teachers' learning and critical thinking. *Journal of International Education Research*, 8(2), 135-144.
- Yeh, Y. (1997). Teacher training for critical-thinking instruction via a computer simulation. (Doctoral dissertation) University of the Curry School of Education. Retrieved from <http://curry.virginia.edu/-asb/thesis/> adresinden 17 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 16 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,(8.Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ.ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 12-28.
- Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. (4. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yücel, B. (2008). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ile zenginleştirilen gelişim ve öğrenme dersinin ihtiyaçlarının, tasarımının, uygulamasının ve çıktılarının bir değerlendirmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 23 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.





**EKLER**

## EK 1: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI GÖZLEM FORMU		
Okul :		
Sınıf/öğretmen adı :		
Tarih ve saat :		
Ders :		
ÖLÇÜTLER	Gözlendi	Gözlenmedi
<b>Açık Fikirliliği Destekleme Davranışları</b>		
1. Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçti.		
2. Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirdi.		
3. Sınıfın çoğunluğundan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini savunmalarına olanak sağladı.		
4. Öğrencilerin kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları gerçekleştirdi.		
5. Bir karar verirken farklı kişilerin görüşlerini de dikkate alan öğrencileri takdir etti.		
6. Derslerinde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer verdi.		
<b>Üst Düzey Soru Sormayı Destekleme Davranışları</b>		
7. Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendirdi.		
8. Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendirdi.		
9. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorarak öğrencilere örnek oldu.		
10. İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendirdi.		
11. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik etti.		
<b>Açıklığı Destekleme Davranışları</b>		
12. Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yarattı.		
13. Sınıfta anlaşılmayan açıklamaların ya da çözümlerin dile getirilmesi için öğrencileri cesaretlendirdi.		
14. Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler verdi.		
15. Öğrencilerin tanımları ya da kavramları, somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı oldu.		
16. Yanlış anlaşılmaları önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini farklı sözcüklerle yeniden ifade etti.		
17. Sınıfta paylaşılan görüşlerin, bilgilerin tartışmaların bütün öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etti.		

<b>Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanmasını Destekleme Davranışları</b>		
18. Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirdi.		
19. Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sordu.		
20. Öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.		
21. Öğrencilere oluşturdukları yanıtların doğruluğunu arkadaşlarıyla tartışarak sorgulayacakları grup çalışmaları yaptırdı.		
22. Öğrencileri bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin bilgilendirdi.		
23. Başkaları tarafından dayatılan görüşlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulayacakları tartışma ortamları yarattı.		
<b>Neden-Kanıt Aramayı Destekleme Davranışları</b>		
24. Bir görüşün farklı gerekçelerle savunulmasına olanak sağlayan konular, temalar ya da problemler seçti.		
25. Öğrencilerin bir metindeki ya da konuşmadaki gerekçelerin ikna edici olup olmadığını değerlendirecekleri çalışmalar yaptırdı.		
26. Öğrencilerin bir savı (iddiayı) savunmalarını gerektirecek grup çalışmaları yaptırdı.		
27. Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sordu.		
28. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenledi.		

## EK 2: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı Yansıtıcı Değerlendirme Formu

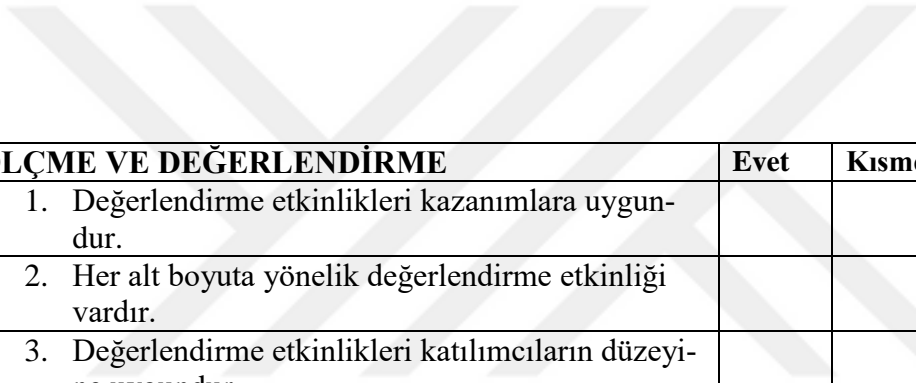
Değerli Alan Uzmanı;

Bu form, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan tez kapsamında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik hazırlanan Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Eğitim Programı'nın taslağını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşan formda toplam 28 madde yer almaktadır. "Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Eğitim Programı"nın daha nitelikli bir yapıya kavuşması için; sizden istenen, her bir maddeyi inceleyerek, görüşünüzü verilen seçeneklerden birisini (x) işaretleyerek belirtmenizdir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Şahika ÜNLÜ  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Programları ABD  
Eğitimde Program Geliştirme  
Bölümü  
E-posta: [sahikau@gmail.com](mailto:sahikau@gmail.com)

KAZANIMLAR	Evet	Kısmen	Hayır
1. Katılımcıların ihtiyaçlarına uygundur.			
2. Katılımcıların düzeyine uygundur.			
3. Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.			
4. Konu alanın özelliklerine uygundur.			
5. Üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.			
<b>Önerileriniz:</b>			
İÇERİK	Evet	Kısmen	Hayır
1. Kazanımlarla tutarlıdır.			
2. Katılımcıların ihtiyaçlarına uygundur.			
3. Bilimsel açıdan doğrudur.			
4. Yer alan bilgiler geçerlidir.			
5. Ayrılan süre yeterlidir.			
<b>Önerileriniz:</b>			

<b>EĞİTİM DURUMLARI</b>	<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>
1. Seçilen öğretim ilke ve yöntemleri kazanımlara uygundur.			
2. Etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır.			
3. İçerikteki bilginin özelliklerine uygundur.			
4. Çeşitli öğretim teknik ve yöntemlerine uygundur.			
5. Katılımcıların düzeyine uygundur.			
6. Katılımcıların özelliklerine ( öğretmen) uygundur.			
7. Katılımcıların aktif katılımına uygundur.			
8. Önerilen materyaller uygundur.			
9. Etkinlikler için ayrılan süreler yeterlidir.			
10. Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.			
<b>Önerileriniz:</b>			
			
<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>
1. Değerlendirme etkinlikleri kazanımlara uygundur.			
2. Her alt boyuta yönelik değerlendirme etkinliği vardır.			
3. Değerlendirme etkinlikleri katılımcıların düzeyine uygundur.			
4. Kullanılan yöntem ve teknikler doğrudur.			
5. Biçimlendirici değerlendirme ve toplam değerlendirmeye yer verilmiştir.			
<b>Önerileriniz:</b>			

**EK 3: Katılımcı Günlüğü****KATILIMCI NO:****OTURUMUN ADI/NO:**

Katılımcı günlüğü, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı'nın her bir oturumu hakkında siz değerli katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtmaya yarayan bir araçtır. Bu günlüğün aşağıda yer verilen soruların cevabını içermesi beklenmektedir.

1-Bu oturumda neler öğrendim?

.....  
.....  
.....

2- Bu öğrendiklerim benim mesleki bakış açımda bir farklılığa neden oldu mu? Oldu ise hangi yönde bir farklılığa neden oldu?

.....  
.....

3- Öğrendiklerimin bana mesleki açıdan katkısı nelerdir?

.....  
.....

4- Bu oturumda ben neyi anlamadım?

.....  
.....

4- Bu oturumda öğrendiklerimi sınıfımda nasıl uygulayabilirim?

.....  
.....

#### EK 4. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı

<b>Programın Genel Hedefi:</b> EDDÖD' nin genel hedefi; ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarının geliştirilmesidir.						
<b>Toplam Programın Süresi:</b> 485 dk.						
<b>I.TEMA: AÇIK FİKİRLİLİĞİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI</b>						
	<b>Kazanımlar</b>	<b>İçerik</b>	<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>Materyal</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Süre</b>
<b>1. OTURUM</b>	1.Toplumda çoğunluk tarafından kabul gören fikirleri sorgular. 2.Kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark eder.	Isınma “ Top Atarak Tanışma” (15 dk.)  ETKİNLİK 1: “Sokakta Çalışan Çocuklar” (20 dk.)  ETKİNLİK 2: “Suriyeli Göçmenler” (20 dk.) ETKİNLİK 3: “Etikili Anlatım” (25 dk.)	Yaratıcı Drama   Görüş Geliştirme   Konuşma Halkası   Örnek Olay İnceleme	Dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, slâyetler, yazı tahtası, tahta kalemi, top, konuşma nesnesi, kağıt.	Çalışma Kağıdı Çabuk Yaz ( 10 dk.)	90 dk.

II. TEMA: ÜST DÜZEY SORMAYI DESTEKLEME DAVRANIŞLARI ESTEKLEME DAVRANIŞLARI					
Kazanımlar	İçerik	Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Materyal	Değerlendirme	Süre
1. Amaca uygun sorunun özelliklerini açıklar. 2. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorar	Isınma “Gizli Yetenekler” (10 dk.)  ETKİNLİK 1: “Merkezdeki Soru Nedir?” ( 35 dk.)  ETKİNLİK 2: “Doğru Soruyu Sormak” (30 dk.)  ETKİNLİK 3 “Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak” (20 dk.)	Yaratıcı Drama  Büyük Grup Tartışması  Grup Çalışması	dizüstü bilgisayar, slâylar, yazı tahtası, tahta kalemi, çalışma kâğıdı.	Çalışma Kâğıdı (10 dk.)	110 dk.

OTURUM

II.



<b>III. TEMA: AÇIKLIĞI DESTEKLEME DAVRANIŞLARI</b>					
<b>Kazanımlar</b>	<b>İçerik</b>	<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>Materyal</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Süre</b>
1. Anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını sağlayacak farklı yöntemler kullanılır.	Isınma- Engellileri Anlamak ( 10 dk.) ETKİNLİK 1: Engellileri Görüyor muyuz? (15 dk.) ETKİNLİK 2: Temel ve Güçlü Kavramları Anlamak (20dk.) ETKİNLİK 3: Kültürel Miras (15 dk.) ETKİNLİK 4: Açıklık kazandıran sorular (20 dk.)	Yaratıcı Drama Konuşma Halkası Örnek Olay İnceleme Bireysel Çalışma Sokratik Sorgulama	dizüstü bilgisayar, slâytlar, yazı tahtası, tahta kalemi, çalışma kâğıdı.	Çalışma Kâğıdı Yaratıcı Yazma (10 dk.)	90 dk.

**III. OTURUM**

<b>IV. TEMA: BİLGİNİN DOĞRULUĞUNUN-GÜVENİRLİĞİNİN SORGULANMASINI DESTEKLEME DAVRANIŞLARI</b>					
<b>Kazanımlar</b>	<b>İçerik</b>	<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>Materyal</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Süre</b>
<p>1. Olgu gibi sunulan ama doğruluğundan kuşku duyulabilecek bilgiler içeren metinler üzerinde bilginin güvenirliliğini sorgulatacak etkinlikler düzenler.</p> <p>2. Bir konun farklı bakış açılarından değerlendirilmesi için etkinlikler yapar.</p> <p>3. “Veri, olgu ve bulgu’ ya örnekler verir.</p> <p>4. Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendirir.</p>	<p>Isınma (10 dk.)</p> <p><b>ETKİNLİK 1:</b> Bakış Açılarımız - Acaba Doğru Mu? (30dk.)</p> <p><b>ETKİNLİK 2:</b> Bir Konunun Farklı Perspektiflerden Tartışılması (25 dk.)</p> <p><b>ETKİNLİK 3:</b> Veri / Olgu/ Bilgi/ Görüş- (25 dk.)</p>	<p>“ Metin Okuma”</p> <p>Konuşma Halkası</p> <p>Grup Çalışması Altı Şapkalı Düünme</p> <p>Grup Çalışması</p>	<p>Dizüstü bilgisayar, slâyt-lar, yazı tahtası, tahta kalem, konuşma nesnesi, çalışma kâğıdı.</p>	<p>Çalışma Kâğıdı (15 dk.)</p>	<p>100 dk.</p>

**IV. OTURUM**

<b>V. TEMA: NEDEN KANIT ARAMAYI DESTEKLEME DAVRANIŞLARI</b>					
<b>Kazanımlar</b>	<b>İçerik</b>	<b>Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>Materyal</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Süre</b>
<p>1. Öğrencilerin yazılı ve/veya sözlü materyaldeki olaylar/durumlarla ilgili gerekçelerin ikna edici olup olmadığına karar vermelerini sağlayıcı etkinlikler yapar.</p> <p>2. Öğrencilerden verdiği konu ve temalarda görüşlerini gerekçeler ve kanıtlar göstererek açıklamalarını isteyerek onlara yazılı çalışmalar yapar.</p> <p>3. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenler.</p>	<p>(ısınma) Şikâyet Kutusu (10dk.)</p> <p>ETKİNLİK 1: Neden-Sonuç İlişkisi (20 dk.)</p> <p>ETKİNLİK 2: Ayrımcılık ve Eşitsizlik (20dk.)</p> <p>ETKİNLİK 3: İkna Mektubu (30 dk.)</p>	<p>Yaratıcı drama</p> <p>Örnek Olay İnceleme,</p> <p>Konuşma Halkası</p> <p>İkna Yönelik Yazma</p>	<p>Dizüstü bilgi-sayar, slâyetler, yazı tahtası, tahta kalemi, konuşma nesnesi, çalışma kâğıdı.</p>	<p>Çalışma Kâğıdı (15 dk.)</p>	<p>95 dk.</p>

**V. OTURUM**

## **I.OTURUM:**

### **1.TEMA: AÇIK FİKİRLİLİK**

#### **Kazanımlar:**

1. Toplumda kabul gören fikirleri sorgular.
2. Kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark eder.

**İçerik:** “Fikirleri Sorgulama”, “ Görüşlerimiz Değişebilir”.

**Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:** Yaratıcı drama (Isınma), Görüş Geliştirme Tartışması, Konuşma Halkası, Örnek Olay İnceleme.

**Beceriler:** Eleştirel düşünme becerisi.

**Materyaller:** Dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, slâytlar, yazı tahtası, tahta kalem, top, konuşma nesnesi, kağıt.

**Değerlendirme:** Çabuk Yaz.

**Süre:** 90 dk.

#### **DERSE BAŞLANGIÇ: Isınma- “Top Atarak Tanışma” (15 dk.)**

1. Katılımcıların ayakta bir çember oluşturmaları istenir.
2. Çemberde yer alan bir kişiye top atılır. Topu tutan kişi ismini söyleyerek kendini tanıtır ve topu istediği bir kişiye atar.
3. Tüm katılımcılar kendini tanıttikten sonra, topu elinde tutan topu attığı kişinin ismini söyleyerek topu atar.

#### **ETKİNLİK 1: Sokakta Çalışan Çocuklar- Görüş Geliştirme (20 dk.)**

1. Sokakta çalışan çocuklarla ilgili görseller gösterilir.
2. Beş ayrı kartona “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “ Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadeleri yazılır ve sınıf duvarlarına en olumludan en olumsuzaya doğru aralıklı bantlanır.

3. “ **Sokakta çalışan çocuklara kesinlikle para verilmemelidir.**” önermesi tahtaya yazılır. Katılımcılara önermeye ne derece katıldıkları sorulur ve buna göre katılma derecelerini belirten duvarda asılı kartonların önünde toplanmaları istenir. Katılımcılar yerlerini aldıktan sonra tartışma başlatılır. Katılımcılara neden buldukları yerde oldukları sorulur. Tartışmalar sırasında dileyen katılımcıların görüşünü değiştirebileceği belirtilir. Yer değiştiren katılımcıların geçiş gerekçeleri sorulur. Yeni gerekçeler gelmediği zaman tartışmalar sonlandırılır.
4. Sürenin 20 dk. olduğu belirtilir.

### **ETKİNLİK 2: Suriyeli Göçmenler – Konuşma Halkası (20 dk.)**

1. Katılımcılar rahat edebilecek şekilde halka olarak otururlar.
2. Gazete haberi katılımcılara okunur ve soru tahtaya yansıtılır.
3. “Konuşma Halkası Tekniği” nin kuralları katılımcılara okunur/ tahtaya yansıtılır.
4. Sürenin 20 dk. olduğu belirtilir.

“ Suriye’de iç savaşın başlamasından bu yana Türkiye’ye resmi rakamlara göre 600 bin Suriyeli göçmen giriş yaptı. Ancak sivil toplum kuruluşlarının yaptığı çalışmalar Türkiye’de bulunan Suriyeli sayısının 1 milyondan fazla olduğunu gösteriyor. Bu sayının yaklaşık yüzde 75’i kadın ve çocuklardan oluşuyor. Devlet tarafından sınıra yakın 8 ayrı ilde kurulan 17 kampta yaklaşık 200 bin kişi kalırken, geriye kalanlar ise bu kampların dışında bulabildikleri çeşitli yerlerde ellerindeki imkânlarla göre yaşamaya çalışıyorlar. Kamp dışında yerleştikleri bölgelerde ise yerel halk ile Suriyeli göçmenler arasında ciddi sorunlar yaşanmaktadır.”

Kaynak: (Fuat, 2013, s. 1)

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürü Atilla Toros, Türkiye’de 2 milyon 255 bin 299 kayıtlı Suriyeli bulunduğunu ve bunların 279 bin 574’ünün kamplarda kaldığını belirtirken, BM verilerine göre, Avrupa ülkelerinde 813 bin 599 Suriyeli olduğunu kaydetti. Toros, en fazla Suriyelinin Şanlıurfa, Hatay, İstanbul ve Gaziantep’te olduğuna işaret etti (Takvim Gztesi, 2016).

**“ Suriye’ den gelen göçmenlere yönelik Türkiye’nin izlediği korumacı tutumu nasıl buluyorsunuz?”**

**Sorular:**

1. Suriyeli göçmenler ülkemize kabul edilmeliler miydi?
2. Suriye’den gelen mültecilerle aynı yerde ( mahalle, şehir, okul, iş yeri) yaşamak/ çalışmak/ eğitim görmek zorunda kalan insanlar ne hissediyor olabilirler?
3. Benzer bir durum yaşadınız mı?
4. Göçmen sorununa yönelik hükümet sizce ne tür önlemler almalıdır?
5. Sizce göçmenler ne hissediyordur?

**ETKİNLİK 3: Etkili Anlatım- Örnek Olay İnceleme (25 dk.)**

1. Örnek olay tahtaya yansıtılır. Katılımcıların örnek olaya ilişkin soruları varsa yanıtlanır.
2. Örnek olay bütün katılımcılar tarafından anlaşıldıktan sonra örnek olaya ilişkin sorular sorulur.
3. “Örnek Olay İnceleme Tekniği” nin kuralları katılımcılara okunur/ tahtaya yansıtılır.
4. Sürenin 25 dk. olduğu belirtilir.



Pablo Picasso- Las Meninas. After Velazquez. 1957. Barcelona, Picasso Museum.

ODTÜ İşletme Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Muhan Soysal bir dersinde yukarıdaki “ Picasso Las Meninas. After Velazquez. 1957” tablosunu tepegözle yansıtıp sınıfa gösterir. Ünlü ressamın resimlerini anlamak normal zamanlarda zaten zorken bir ders konusu olunca öğrenciler iyice afallar. Uzunca bir süre tabloya bomboş bakarlar.

Daha sonra Prof. Dr. Muhan Soysal bu ikinci resmi yansıtarak sınıfa gösterir. Bu tablo da ünlü ressam Diego Velazquez’e ait “ Las Meninas” tır. Öğrenciler dikkatli bakınca Picasso’ya ait olan birinci resmin bu son gördükleri resme bir gönderme olduğunu fark ederler. Çünkü tabloda kullanılan öğeler aslında aynıdır, sadece iki farklı ressam tarafından yorumlanmıştır.







Diego Velázquez- Las Meninas, 1656. Museo del Prado, Madrid.

**Sorular:**

1. Prof. Dr. Muhan Soysal öğrencilerine neyi anlatmak istemiştir?
2. Sizce kullanılan yöntem öğrenciler üzerinde etkili olmuş mudur?/Kullanılan yöntemin etkisi nedir?
3. Sizce dolaylı bir anlatım yönteminin kullanılması öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratmış olabilir?
4. Sizler de derslerinizde bu tür yöntemler kullanıyor musunuz?
5. Derslerinizde kullandığınız bu tür yöntemlere örnek/ örnekler verebilir misiniz?

*Sınıfın şaşkınlığı geçtikten sonra Prof. Dr. Muhan Soysal işte bu efsane hayat dersini verir öğrencilerine : “Hayatta hiç bir şey Meninas resmi kadar belirgin ve net değildir. İş hayatı, gerçekleri size Picasso’nun resmindeki gibi şekil değiştirmiş olarak gösterir. Picasso’nun resmine bakıp Meninas’ı görebilenleriniz başarılı olacak, diğerleri kübik şekillere bakıp yanlış anlamlar çıkartmaktan gerçekleri hiç göremeyecek.” (Bu pragraf katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan sonra tahtaya yansıtılır.)*

Kaynak: (Biliyomuydun, 2016)

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar alındıktan sonra eğitmen tarafından eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkileri belirtilir. EDÖEP’ nın etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla daha da zenginleştirilebileceği vurgulanır.

**DEĞERLENDİRME: Çalışma Kâğıdı - Çabuk Yaz ( 10 dk.):****Değerlendirilen Kazanım:**

1. Toplumda kabul gören fikirleri sorgular.

Katılımcılara “ Kadın İstihdamı Kamu Spotu” adlı video izlettirilir.

Kaynak: (TUSİAD, 2013)

**Soru:**

- Kadınların iş yaşamında olmalarının önünde yasalar çerçevesinde hiçbir engel olmamasına karşın, toplum tarafından kabul gören fikirlerin kadınların iş yaşamında daha fazla oranda yer almalarının ve üst düzey yönetim kadrolarına gelmelerinin engellemesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazınız.

**Puanlama Anahtarı**

Puanlama anahtarı katılımcılar tarafından yazılan metinlerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Puanlama anahtarında, “2 puan: yeterli”, “1 puan: kabul edilebilir”, “0 puan: yetersiz” ürün anlamına gelmektedir.

<b>Puan</b>	<b>Ölçütler</b>
2Puan	Metinde katılımcı kendi görüşünü belirtmiştir. Bu görüşü destekleyici açıklama/ açıklamalar yapmıştır.
1Puan	Metinde katılımcı kendi görüşünü belirtmiştir. Bu görüşü destekleyici açıklama yapmamıştır.
0 Puan	Hiçbir yanıt verilmemiştir ya da verilen yanıtlar soruyla ilgili değildir. Metinde katılımcı kendi görüşünü belirtmemiştir.

**EK 5: Araştırma İzni**

T.C.  
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI  
Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlkokulu

Sayı : 900/169

08/06/2017

Konu : Araştırma İzni

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsüne**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Ana Bilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Programı Doktora öğrencisi Şahika ÜNLÜ' nün, Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK danışmanlığında yürüttüğü “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi” konulu doktora tez çalışması kapsamında okulumuzda uygulama yapma isteği kurumumuza bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce, bu çalışmayla ilgili olarak gözlem ve uygulama yapılmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, 13-22.10.2015; 31.08-06.09.2016; 17-21.10.2016 tarihlerinde, okulumuzda çalışmasını tamamlamıştır.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

**Yahya AKDAĞ**  
**Okul Müdürü**

**EK 6: Sınıf İçi Gözlem Resimleri**



## EK 7: Süreç değerlendirme basamağında kullanılan değerlendirme araçlarından örnekler

DEĞERLENDİRME: Çalışma Kâğıdı - Çabuk Yaz (10 dk.):

Değerlendirilen Kazanım:

1. Toplumda kabul gören fikirleri sorgular.

Katılımcılara "Kadın İstihdamı Kamu Spotu" adlı video izlettirilir.

Kaynak: (TUSİAD, 2013)

Soru:

- Kadınların iş yaşamında olmalarının önünde yasalar çerçevesinde hiçbir engel olmamasına karşın, toplum tarafından kabul gören fikirlerin kadınların iş yaşamında daha fazla oranda yer almalarının ve üst düzey yönetim kadrolarına gelmelerinin engellemesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazınız.

Türk toplumu gelecekte ataerkin bir yapıya sahiptir. Anadolu'nun pek çok yerinde kadın ev işlerinden sorumlu, öncelikli görevi çocuklarını büyütmek ve evinin işlerini yapmak olmaktadır. Çocukluktan itibaren kız ve erkek çocuklar toplumdaki öngörülen rollerine göre yetiştiriliyorlar. Bu durumda ne yazık ki erkekler eplerinin hayatlarıyla ilgili karar verme hakkını kendilerinde görüyorlar. Kadınların aogunda özgüven eksikliği nedeniyle iş hayatına girmeye çekinme, ya da üst düzey yönetim kadrolarında görev almaktan çekinme davranışları gerçekleşiyor, çünkü bu durumda evdeki sorumluluklarını yerine getirme konusunda sükutları olabileceğini düşünüyor, oysa ki bunların da eplerin ortak sorumluluğu ve paylaşımıyla halledilebileceği gerçeği erkeklerin çoğu tarafından reddedildiği için kadında suçluluk duygusu ve psikolojik baskı hissi gelişiyor. Tüm bunları aşp yoluna devam eden kadının önüne de ne yazık ki cinsel istismar ve mobbing gerçeği çıkabiliyor. Tüm bunları aşmak için ise er baktarı itibaren egitim şart!

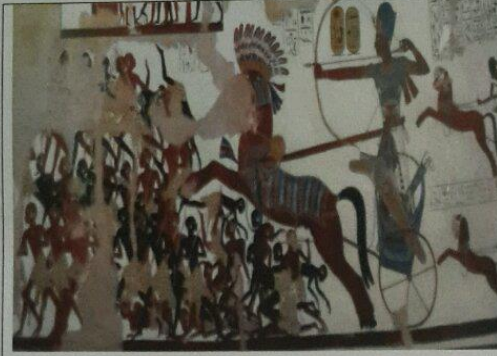
13

DEĞERLENDİRME: Çalışma Kâğıdı (15 dk.)

2

Değerlendirilen Kazanım:

1. Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorulara örnekler verir.



II. Ramses Kadeş Savaşı (wikimedia)

Kadeş Antlaşması Tableti (wikimedia)

“Birleşmiş Milletler Binası’nda Güvenlik Konseyi Toplantıları için ayrılan salonun giriş duvarında bir tablet asılıdır. Orjinali İstanbul Arkeoloji Müzesinde sergilenen bu tablette, insanlık tarihinin bilinen en eski barış antlaşmasının metni kazınmıştır. Bu metin MÖ 1269’ da Hitit Kralı ve Mısır Kralı II. Ramses arasında imzalanan Kadeş Barış Antlaşması’dır. Yazının ilk kez aynı bölgede Sümerler tarafından MÖ 3500 civarında kullanıldığını düşünürsek, bu antlaşmayı insanlık tarihinin ilk yazılı metinleri arasında sayabiliriz. Savaş ve barışın çatışma ve uzlaşmanın insan topluluklarının birbirleriyle ilişkilerinde ne kadar uzun bir geçmişi olduğunu göstermektedir.”

Kaynak: (Eğitim Reformu Girişimi, 2013)

Soru:

Yukarıdaki metinde verilmek istenilen mesajı ortaya çıkaracak 3 tane açık uçlu soru yazınız.

1.soru: İnsanlık tarihinin ilk yazılı metinleri barış antlaşması dışında başka ne olabilir?  
(metne dayandırarak cevap veriniz)

2.soru: İnsanlık tarihinin ilk yazılı metninin bir barış antlaşması olması size neler düşündürdü?

3.soru: Birleşmiş Milletler binasının Güvenlik Konseyi toplantıları için ayrılan salonunun girişine neden asılmış olabilir?



18,

2

**DEĞERLENDİRME: Çalışma Kâğıdı-Yaratıcı Yazma (10 dk.)****Değerlendirilen Kazanım:**

1. Anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını sağlayacak farklı yöntemler kullanabileceğini fark eder.

**Çalışma Kâğıdı**

**Soru:** Öğretim programlarında 8 temel beceri arasında yer alan "eleştirel düşünme becerisi" kavramını açıklayan bir metin yazınız. (Örneklerle destekleyiniz.)

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biride "eleştirel düşünme becerisi".

Öğrencilerimize bu beceriyi kazandırmak için, vereceğimiz örnekler çok önemli.

Agustos Böceği ve Karınca öyküsünde olduğu gibi.

Agustos Böceğinin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

Karıncanın davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?

"Öğrencilerin dersleri pasif bir şekilde izleyip dinlemeleri yerine sürece etkin olarak katılmaları, gerektiğinde birer araştırmacı gibi hareket etmelerini sağlamak gerekir."

## İdare Makamında Bulunan Herkese,

Öncelikle sözlerime, geçmiş yıllarda izlediğim bir filmi sahnesiyle başlamak istiyorum. Filmde karakterlerden biri idarecisine: "Odanın kapısını sürekli aynı kişilere açıyor, aynı kişilere kapalı tutuyorsunuz, Unutmayın ki! Günün birinde o kapı kırılır."

Bu cinsteki mesaj adaletli, samimi, vb. idarecilerin olması gerektiği, adı üzerinde, idareci ~~makamı~~ makamı; emir veren makam değil idare eden adalet dağıtan makam olmalıdır. Bu sözümü 'Adalet Sembolü' kişiliği ile tanınan Hz. Ömer'in bir sözü ile peşinlemek istiyorum. "Kişiliğini makamından alanlar, makamlarından sonra kişiliksiz kalırlar!"

Bilgi ve tecrübe sahibi olan insanlar ~~makam~~ ~~makam~~ yöneticilik görevlerinde egoya asla yer vermezler. Adaletsiz yöneticilerin sorunları kendi bilgisizliklerinde, çalışanlarına kaba ve ayıma davranarak kapatmak istemektedirler.

Sözlerimi Ziya Paşa'nın sözleriyle tamamlamak istiyorum. "Ne gırtlara kaldık ey gâri hünkârî; katın manârdar oldu eşsek defterdar."

Sayın Belediye Başkanım,

Size bu mektubu yazma amacımız hayvan barınaklarının isler acısı hâli ve bu hâlin düzeltilmesi ile ilgili fikirlerimizi sunmaktır.

İlçemizde bulunan hayvan barınakları hijyen ve güvenlik sorunuyla baş başadır. İçinde bulunan hayvanlar bakımsızlıktan telef olmaktadır. Hayvan atıkları senede bir kez olsun temizlenmemektedir. Bu barınaklara atanmış düzenli bir personel yoktur. Atıl anaer sokaktaki hayvanlara sahip çıkmak ve daha iyi bakılmasını sağlamak olan bir kurumun amacının tersine hareket etmesi insani acıdan kabul edilebilir değildir. Ayrıca barınak kapasitesinin üstünde hayvan barındırmaktadır. Barınaklara atanmış bir veteriner olmadıkça için ilçe veterinerlerinden amatör bir şekilde destek alınmaktadır. Ama bu destek yeterli değildir. Ayrıca hayvanların tel örgüler yırtılarak salınması da ayrı bir sorundur.

Gönüllülikle erasıyla bakılan bu hayvanların hijyen ve güvenlik probleminin yanı sıra beslenme problemi de bulunmaktadır. Gönüllülerden gelen mamalar ve toplanan atık yiyecekler yetmemektedir.

## EK 8: Öğretmenlerin yazdığı günlüklerden örnekler

1. Oturum  
14

EK 1

KATILIMCI GÜNLÜĞÜ

ÖĞRETMENİN ADI: OTURUMUN ADI/NO:

Katılımcı günlüğü, EDDÖD Eğitim Programının her bir oturumu hakkında siz değerli katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtmaya yarayan bir araçtır. Bu günlüğün aşağıda yer verilen soruların cevabını içermesi beklenmektedir.

1- Bu oturumda neler öğrendim?

.....Elastik düşünmeye yönelik yöntemler öğrendim.....

a. Bu öğrendiklerin benim bakış açımda bir farklılığa neden oldu mu? Oldu ise hangi yönde bir farklılığa neden oldu?

.....Bir konuda farklı görüşlerin olacağını, farklı ifade edileceğini düşünüyorum.....

3- Bu oturumda ben neyi anlamadım?

.....Yok.....

4- Öğrendiklerimin bana mesleki açıdan katkısı nelerdir?

.....Öğrenilenleri günlük hayatla öğrencilerime uygulayabileceğimi gördüm.....

5- Bu oturumda öğrendiklerimi sınıfımda nasıl uygulayabilirim?

.....Öğrencilerime elastik düşünme yöntemini uygulayabilirim.....

## EK 1

## KATILIMCI GÜNLÜĞÜ

ÖĞRETMENİN ADI:

OTURUMUN ADI/NO: 2

Katılımcı günlüğü, EDDÖD Eğitim Programının her bir oturumu hakkında siz değerli katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtmaya yarayan bir araçtır. Bu günlüğün aşağıda yer verilen soruların cevabını içermesi beklenmektedir.

1-Bu oturumda neler öğrendim?

Üst...düy...soru...sormayı...destekleme...davranışları...sın  
için...geliştirme...için...yapılabilir...uygulama...kollama...  
yöntem...ve...teknikleri...bir...kes...daha...gözetim...  
geliştirme...

2-Bu öğrendiklerin benim bakış açımında bir farklılığa neden oldu mu? Oldu ise hangi yönde bir farklılığa neden oldu?

Soru...sormama...öğrenim...yer...özellik...  
yapmam...her...alanında...uygulabileceğimin...farkına  
vardım...

3- Bu oturumda ben neyi anlamadım?

Oturum...her...şey...açık...ve...anlaşılır...bir  
nitelikteydi...

4- Öğrendiklerimin bana mesleki açıdan katkısı nelerdir?

Öğrendiklerimin...yoluna...mesleki...açıdan...değil...  
tüm...yaparımda...cehennemle...ilgili...de...  
yararlanıcı...olacağını...düşünüyorum...

5- Bu oturumda öğrendiklerimi sınıfımda nasıl uygulayabilirim?

Sınıfta...kayıpların...sorunların...çözümünde  
daha...güçlü...daha...yapıcı...ve...daha...  
alternatif...çözümler...tekliflediğimi...düşünüyorum...

**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı ve Soyadı** : Şahika ÜNLÜ  
**Doğum Tarihi** : 20. 05. 1976  
**İletişim Bilgileri** : MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü  
Beşevler/ANKARA  
**E-Posta Adresi** : sahikau@gmail.com

**Öğrenim Durumu:**

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	1999
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2006
Doktora	Eğitim Programları	Ankara Üniversitesi	2017

**İş Deneyimi:**

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	MEB Sermaye Piyasası İlköğretim Okulu	2002-2004
Sınıf Öğretmeni	MEB Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2004-2005
Sınıf Öğretmeni	MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	2005-2016
Sınıf Öğretmeni	MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	2016-Devam ediyor.