

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mehmet Kaan DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Selma YEL

Ankara - 2006

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mehmet Kaan DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Selma YEL

Ankara - 2006

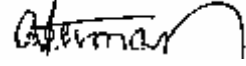
T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

ANKARA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında 038134402 numaralı doktora öğrencisi olan Mehmet Kaan DEMİR' e ait “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

19.10.2006

Başkan



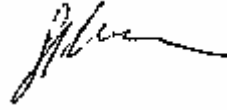
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Üye



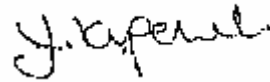
Doç. Dr. Selma YEL (Danışman)

Üye



Doç. Dr. Şefika KURNAZ

Üye



Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Üye



Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

ÖZET

Bu tezin başlığı “ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” dir. Tezin yapılma amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Tezin problem cümlesi şudur: İlköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeyleri öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu betimleyici çalışmanın evreni, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılarak tespit edilen araştırmanın örneklemini ise bu Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı toplam 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 2004–2005 öğretim yılında toplam altı ilçe ve 20 ilköğretim okulundan araştırmaya 674 dördüncü sınıf öğrencisi ve 498 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1172 öğrenci dahil edilmiştir. 2005–2006 öğretim yılında ise yine aynı ilçe ve okullardan araştırmaya 634 dördüncü sınıf öğrencisi ve 682 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1316 öğrenci katılmıştır. Böylece iki öğretim yılında araştırmaya alınan öğrenci sayısı toplam olarak 2488 olmuştur.

Araştırmanın veri toplama tekniklerinden bir diğeri olan gözlem için ise yine araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan dördü random olarak seçilmiştir.

Gözlem uygulaması 2005 Sosyal Bilgiler Programı’ nın ilk uygulama yılı olan 2005–2006 öğretim yılında dört haftalık süre boyunca dört ilköğretim okulunda sekiz sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır:

- “1998 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır.
- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir.
- “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulu, sosyal bilgiler, eleştirel düşünme

ABSTRACT

This dissertation's title is "the research of fourth and fifth grade primary school students' critical thinking levels in social studies lessons according to different variables". The aim of the dissertation is to observe the fourth and fifth grade primary school student's critical thinking levels through different variables. The problem sentence of the dissertation: Does the critical thinking level of the student, who are being educated in the fourth and fifth degree primary school classes, differ meaningfully according to the variables such as; student's classroom, sex, type of the school, number of the students in classroom, the social studies curriculum that is applied, success status of the students in the social studies lessons, their classroom teachers' democratical behaviour levels?

The population of this emphasizing work is formed by fourth and fifth grade students of the primary schools dependent to the National Education Association directorships in the centre towns within Ankara Metropolis Municipal borders. The sample of the research which is brought out by using proportional group sampling is consisted of fourth and fifth grade students of 20 primary schools which are dependent to these National Education Association directorships. In 2004–2005 teaching term, in the scope of the research, 674 fourth grade students, 498 fifth grade students, totally 1172 from 20 primary schools in 6 different towns, included to the observation. Moreover, in 2005–2006 teaching term, 634 fourth grade students and 682 fifth grade students, totally 1316 students from the same schools in the same towns, included to the observation. Therefore included students number reached to 2488 during these teaching terms.

For observations, another data collecting technique, four of the 20 which are the sample of this research, is chosen randomly. The observation process takes place during four-week period in 2005–2006 teaching term, which is the first year that

2005 Social Studies Curriculum is applied, in four primary schools' 8 classrooms. Here are some findings and results obtained from the research:

- Fourth and fifth grade students who are thought “1998 Social Studies Curriculum”, are quite competent at four (analysis–evaluation–inference–self-regulation) of the six critical thinking skills and average successful at the other two (interpretation–explanation).
- Fourth and fifth grade students who are thought “2005 Social Studies Curriculum”, are generally quite competent at four (analysis– evaluation–inference–self-regulation) of the six critical thinking skills.
- When the arithmetical average of four dimension opinions -forms the scale of classroom teachers' democratical behaviour- of the students who are thought “2005 Social Studies Curriculum”, is taken, it is understood that the students generally consider that their teachers are individuals that have high potential at exhibiting democratical behaviour.
- Whereas fourth grade students' “Social Studies Lesson” success levels are near the average, fifth grade students' success levels are generally high.
- Whereas we see a meaningful difference for the students who are thought the 1998, 2005 and 1998 Social Studies Curriculum according to the Applied Social Studies Curriculum factor within three (analysis–inference–explanation) of the six critical thinking skills of the fourth grade primary school students, there is no difference within the other three (evaluation–interpretation–self regulation) according to the Applied Social Studies Curriculum factor. Besides we see a meaningful difference for the students who are thought the 1998, 2005, 2005, 2005, 2005 and 2005 Social Studies Curriculum according to the Applied Social Studies Curriculum factor within all (analysis–evaluation–inference–interpretation–explanation–self regulation) of the six critical thinking skills of the fifth grade primary school students.

Key Words: Elementary school, social studies, critical thinking

ÖNSÖZ

Gelişmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitimde itaat, aktif öğretmen ve pasif öğrenci olguları ön plandadır. Ülkemizde de “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter”, “Eti senin, kemiği benim” gibi çeşitli atasözleri ve özdeyişler de bunun en kolay hatırlanabilen yansımalarındandır. Bu durum sessizliği, sıralarında düzenli bir biçimde oturmuş, öğretmenlerini dinleyen, ancak öğretmenleri kendilerine seslendiği zaman konuşan öğrencileri anımsatır. Ancak günümüz dünyasının gelişmiş ülkelerinden biri olmanın yolu aktif, soran, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrencilerden, vatandaşlardan geçmektedir. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri kazandırmaktır.

Eleştirel düşünme günümüzde üzerinde önemle durulan ve sıcaklığını kaybetmeyen bir konudur. Aktarılan bilgilerin, olduğu gibi öğrenciler tarafından alınarak ezberlenmesi yerine, o bilgileri öğrencinin bir eleştiri süzgecinden geçirerek kendi düşüncesi ile birlikte ön plana çıkarması konusunda eleştirel düşünmenin önemi büyüktür. Eğitimin işlevi, öğrencileri toplumsal yaşam için hazırlamak ise sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının gerektirdiklerini ve gerektirebileceklerini bilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli vatandaşların yetiştirilmesi zorunludur. Eleştirel düşünme eğitimi, bu açıdan çağdaş ve ilerici eğitimin önemli bir yanıdır. Ülkemiz geleneksel eğitim uygulamalarından kurtarılmadıkça öğrenciler her gün okulların tatil olmasını istemeye devam edeceklerdir. Zaten dünyanın en çok tatilinin yapıldığı ülkelerden bir olan ülkemizde bu sistemin değiştirilmesi için ilköğretim okullarından başlayarak geleneksel eğitime son verilmelidir. Bu açıdan yapılan araştırma ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmaktadır.

TEŞEKKÜR

Yapılan her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmada da bazı eksikliklerin olması son derece doğaldır. Bu tür olası eksikliklerin tek sorumlusu araştırmacıdır. Bununla birlikte araştırmanın örnekleminde ulaşılan öğrenci sayısı, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmadaki değişkenler ve araştırma sonuçlarının yapılacak araştırmalara katkılar sağlayabileceği umulmaktadır.

Ülkemizde eğitime katkılar sağlayacağına inanılan bu tezin hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim. Özellikle bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan sevgili annem Emine DEMİR ve babam Necmettin DEMİR' e, kendisinden çaldığım oyun vakitlerinde yaptığım çalışmalarla sonuçlandırıdığım bu araştırma için canım oğlum Necmettin Arda DEMİR' e, tez projesinin seçiminden bu güne gayretlerini esirgemeyen, gerektiğinde hafta sonları bile bu tezi hazırlamam için birlikte çalıştığım ve bana en büyük desteği veren sevgili eşim Funda OTLUCA DEMİR' e, araştırmamın danışmanlığını üstlenen değerli hocam Doç. Dr. Selma YEL' e, Tez İzleme Komitesi' nin Değerli üyeleri Doç. Dr. Şefika KURNAZ ve Yrd. Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ' e, doktora eğitimi ders dönemi boyunca karşılaştığım her türlü zorluklara karşı çözüm üretmemi sağlayan hocalarıma, değerli dostum Sosyolog Tarık Zeki KILIÇ' a ve araştırma görevlisi arkadaşlarım Barış ÇAYCI ve Mustafa BAŞARAN' a en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir paya sahip olan ve bu araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine de araştırmanın veri toplama araçlarını içten yanıtladıkları için teşekkür ederim. Ayrıca ders vakitlerinden bu araştırmanın veri toplama araçlarını uygulayabilmem için bana zaman ayıran sınıf öğretmenlerine ve yardımcı olan bütün okul yönetimlerine teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR CETVELİ.....	xiii
TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ.....	xiv
 BÖLÜM I GİRİŞ.....	 1
 1.1. PROBLEM DURUMU.....	 1
1.1.1. Eğitim.....	1
1.1.1.1. Geleneksel Eğitim.....	2
1.1.1.2. Çağdaş Eğitim.....	7
1.1.2. Sosyal Bilgiler.....	9
1.1.3. Düşünme.....	15
1.1.4. Eleştirel Düşünme.....	21
1.1.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eğilimleri.....	30
1.1.4.2. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi.....	42
1.1.4.3. Eleştirel Düşünme Ve Birey.....	46
1.1.4.3.1. Eleştirel Birey Ve Eleştirel Olmayan Birey.....	50
1.1.4.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretim Programları.....	55
1.1.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretmen Uygulamaları.....	61
1.1.4.6. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretmen Davranışları.....	74
1.1.4.7. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme.....	79
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	84
1.3. ALT PROBLEMLER.....	85

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	87
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	87
1.6. VARSAYIMLAR.....	89
1.7. SINIRLILIKLAR.....	89
1.8. TANIMLAR.....	90
1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	91
1.9.1. Türkiye’ de Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	91
1.9.2. Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	100
BÖLÜM 2 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	110
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	110
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	111
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....	112
2.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Geliştirilmesi.....	114
2.3.1.1. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	114
2.3.1.2. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	117
2.3.1.3. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	120
2.3.1.4. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	122
2.3.1.5. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	126
2.3.1.6. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	129
2.3.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testlerinin Geliştirilmesi.....	132
2.3.2.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	133
2.3.2.2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	137
2.3.3. Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu’ nun Geliştirilmesi...	140
2.3.4. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ nin Geliştirilmesi.....	140
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	144
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	145

BÖLÜM 3 BULGULAR VE YORUM.....	146
3.1. ARAŞTIRMANIN TEMEL DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ.....	146
3.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ.....	148
3.2.1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	149
3.2.2. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı.....	151
3.2.2.1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı.....	152
3.2.2.2. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı.....	155
3.2.2.3. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı.....	159
3.2.2.4. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı	163
3.2.2.5. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı.....	167
3.2.3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşleri	175
3.2.4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Düzeyleri.....	178

3.2.5. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	180
3.2.6. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı.....	182
3.2.6.1. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı.....	183
3.2.6.2. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı.....	185
3.2.6.3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı.....	190
3.2.6.4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı.....	194
3.2.6.5. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı.....	198
3.2.6.6. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Göre Farklılığı.....	207
3.2.6.7. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Durumlarına Göre Farklılığı.....	213
3.2.7. İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Uygulanan Sosyal Bilgiler Programına Göre Farklılığı.....	224
3.2.8. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinin Gözlem Sonuçları.....	228

3.2.8.1. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığı.....	232
3.2.8.2. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Öğrencilerde Eleştirel Düşünme Becerileri Geliştirme Çalışmaları.....	234
3.2.8.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğrencilerin Sınıf Etkinliklerinde Sergiledikleri Beceriler.....	238
 BÖLÜM 4 SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	 241
4.1. SONUÇLAR.....	241
4.2. ÖNERİLER.....	248
 KAYNAKÇA.....	 251
 EKLER.....	 275
EK–1. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği.....	277
EK–2. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği.....	278
EK–3. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği.....	279
EK–4. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği.....	280
EK–5. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği.....	282
EK–6. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği.....	284
EK–7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi.....	285
EK–8. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi.....	288
EK–9. Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu.....	291
EK–10. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği.....	293
EK–11. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2004–2005 Öğretim Yılı).....	295
EK–12. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2004–2005 Öğretim Yılı).....	296

EK-13. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2005–2006 Öğretim Yılı).....	297
EK-14. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2005–2006 Öğretim Yılı).....	298
EK-15. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı.....	299
EK-16. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı.....	300
EK-17. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı.....	301
EK-18. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı.....	302
EK-19. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı.....	303
EK-20. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı.....	304
EK-21. Örneklemeye Alınan Okulların Listesi.....	305

KISALTMALAR CETVELİ

a.g.e	Adı Geçen Eser
a.g.m.	Adı Geçen Makale
a.g.b.	Adı Geçen Bildiri
p	Anlamlılık Değeri
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
c.	Cilt
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
Ed.	Editör
F	F Değeri
f	Frekans
KO	Kareler Ortalaması
KT	Kareler Toplamı
No	Numero
Nu.	Numara, Number
N	Örneklemdaki Eleman Sayısı
P.	Page
S	Sayı
s	Sayfa
S	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
SÖDDÖ	Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
t	t Değeri
Vol.	Volume
Yay. Haz.	Yayına Hazırlayan
%	Yüzde
1998 SBP	1998 Sosyal Bilgiler Programı
2005 SBP	2005 Sosyal Bilgiler Programı

TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ

Tablo–1. Ennis’ e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri.....	33
Tablo–2. Delphi Projesi’ nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri.....	34
Tablo–3. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri.....	41
Tablo–4. Düşünme Türleri ve Becerileri.....	43
Tablo–5. Çeşitli Eleştirel Düşünme Testlerinin Eleştirel Düşünme Boyutlarını Kapsama Durumları.....	83
Tablo–6. Çeşitli Eleştirel Düşünme Testlerinin Madde Sayıları, Tamamlama Süreleri Ve Güvenirlik Değerleri.....	83
Tablo–7. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları.....	115
Tablo–8. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	116
Tablo–9. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları.....	118
Tablo–10. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	118
Tablo–11. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları.....	120
Tablo–12. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları.....	121
Tablo–13. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağının Analiz Sonuçları	123
Tablo–14. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nin Ölçek İstatistikleri.....	125
Tablo–15. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağının Analiz Sonuçları...	127
Tablo–16. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağı’ nın Ölçek İstatistikleri.....	128
Tablo–17. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği Taslağı’ nı Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri Dağılımı.....	130

Tablo–18. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Analiz Sonuçları.....	134
Tablo–19. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Test İstatistikleri.....	135
Tablo–20. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sorularının Dağılımı....	136
Tablo–21. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Analiz Sonuçları.....	137
Tablo–22. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Test İstatistikleri.....	138
Tablo–23. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sorularının Dağılımı.....	139
Tablo–24. Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Oranları.....	147
Tablo–25. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	149
Tablo–26. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	152
Tablo–27. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	155
Tablo–28. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	159
Tablo–29. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	163
Tablo–30. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	167

Tablo–31. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	168
Tablo–32. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	171
Tablo–33. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	172
Tablo–34. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşleri.....	176
Tablo–35. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Düzeyleri.....	179
Tablo–36. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	180
Tablo–37. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	183
Tablo–38. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	186
Tablo–39. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	190
Tablo–40. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	194

Tablo-41. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	198
Tablo-42. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	199
Tablo-43. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	203
Tablo-44. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	204
Tablo-45. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	208
Tablo-46. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları...	213
Tablo-47. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sosyal Bilgiler Başarısı” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	214
Tablo-48. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Durumlarına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	218
Tablo-49. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sosyal Bilgiler Başarısı” Değişkenine Ait Betimsel Veriler.....	219

Tablo–50. İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Uygulanan Sosyal Bilgiler Programına Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları.....	224
Tablo–51. Gözlemlere İlişkin Genel Betimsel Veriler.....	230
Tablo–52. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Dördüncü Sınıf Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığının Yüzdesel Durumu.....	232
Tablo–53. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Beşinci Sınıf Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığının Yüzdesel Durumu.....	233
Tablo–54. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerin Öğrencilerde Eleştirel Düşünme Becerileri Geliştirme Çalışmalarının Yüzdesel Durumu.....	235
Tablo–55. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğrencilerin Sınıf Etkinliklerinde Sergiledikleri Becerilerinin Yüzdesel Durumu.....	238

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ile ilgili yayınlar ve araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Eğitim

Eğitim, dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de ülkenin ve ülke insanının kalkınması, ekonomik, sosyal, kültürel vb. açılardan gelişmesi için en önemli sacayaklardan birisidir. Ülkemizde ülkeyi yöneten siyasi gruplar değişse de eğitimin çok önemli olduğu söylemi süreklilik arz etmektedir. Yıldan yıla da eğitime verilen önemin sayısal göstergeleri değişikliğe uğramaktadır. En azından teorik bazda da olsa eğitime önem verilmesi önemlidir. Çünkü eğitim, kurumları ve görevli eğitimcileri vasıtasıyla ülkenin ihtiyacı olan insan potansiyelini yetiştirme amacı taşımaktadır. Ülkeden ülkeye değişse de eğitimin genel olarak tüm dünyada yetiştirmek istediği insan topluluğu belirli özellikleri taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan bireyler; ülkesini seven, ülkesinde yaşayan milletin ahlaki ve kültürel özelliklerine sahip, ülkesinin gelişmesi için bir vatandaş olarak taşıması gereken sorumlulukların bilincinde olan, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, haklarını bilen, haklarını aramaktan çekinmeyen, eleştirel olarak düşünebilen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak kısaca belirtilebilir. Şüphesiz ki bu özellikleri

arttırmak mümkündür. Eğitimin bu özellikleri taşıyan bireyleri yetiştirip yetiştiremediği konusu ise tartışmalı bir konudur. Bu konuda okula giden ya da diploma sahibi olan ülke nüfusu kadar örnek verilebilir.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi eğitimin doğrudan uygulanma ortamı olan sınıflarda gerçekleştirilen uygulamalar ülkemizde de “geleneksel” ve “çağdaş” olarak nitelenmektedir. Eğitim alanında yapılan her yenilik çağdaşlığa, çağın gereklerine ulaşma anlamında yapılmaktadır. Bu yenilik ya da değişikliklerin sonucu da uzun vadeli bir yatırım olan eğitimin başarısını göstermektedir, gösterecektir.

1.1.1.1. Geleneksel Eğitim

Geleneksel yöntem, geleneksel öğretmen, geleneksel eğitim son yıllarda yapılan onlarca yüksek lisans ve doktora tezinde ya da diğer akademik deneysel çalışmalarda çok yüksek bir oranda kontrol grubundaki okul-sınıf, öğretmen ya da yöntemin özünü oluşturmuştur. Bu bilimsel çalışmaların çoğunda da geleneksellik eleştirilmekte ve deney grubundaki “geleneksel” den farklı olan uygulama, yöntem ya da öğretmen daha başarılı bulunmaktadır. Bu akademik çalışmalara konu olan “geleneksellik” kavramının neyi temsil ettiği de önemli bir problemidir. Çalışmalar incelendiğinde gelenekselliğin, öğretim programlarına uygun eğitim verme ile aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Demir, 2006: 454). Yani öğretim programları hedef, içerik, yöntem ve diğer unsurlarıyla çağın değişimlerine göre yenilenmediğinden geleneksel olarak nitelenen sonuçlara neden olmaktadır.

Geleneksellik olarak ön plana çıkan eğitim sistemindeki eksikliklerin temelinde “öğretmen merkezilik” yatmaktadır. Ülkemizde gerek kitap-ünite-konu seçim ve işlenişinde gerekse de sınıftaki oturma düzenine kadar birçok unsurun belirlenmesinde "öğretmen merkezli" bir eğitim-öğretim söz konusudur. Selçuk, öğretmen merkezilikle ilgili olarak şunları ifade etmektedir: “Şu anda öğretmenlerimiz programın tabii bir sonucu olarak dersin %70’ ine %80’ ine

hâkimler. Çünkü program bunu gerektiriyor” (<http://www.meb.gov.tr/index800.htm>, 2005). Bir öğretim programındaki en önemli unsurlar da o programın gerektirdiği yöntem, teknik, etkinlik vb. uygulamalardır. Karagözoğlu (1981: 217)’ nun aktardığına göre Atatürk, “Bugüne kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin milletimizin tarihsel gerilemesinde en önemli etken olduğu kanısındayım” diyerek bu konunun önemini dile getirmiştir.

20. yüzyıl süresince sınıf içi uygulamaları temel alan araştırmalar, sunuş ve ezber yöntemlerinin baskın olduğunu tutarlı bir biçimde belgelemektedir. Bu tür bir sınıf ortamında öğrenciler, edilgen olarak bilgiyi alır ve sadece basit düzeyde hatırlama ve kavrama gerektiren öğretmen sorularını yanıtlarlar (Onosko, 1988: 1). Uzun pedagojik deneyler, öğretim içeriğinin pasif bir şekilde alınmasıyla ve mekanik bir şekilde verilmesiyle hiçbir dersin eğitim etkisi yaratmadığını göstermektedir (Hesapçıoğlu, 1994: 147). Shaughnessy (2003)’ nin Elder’ den aktardığına göre insanlar arasında eğitim öğretime bakış konusunda ortak bir payda vardır; bilgi kabı, bilgi deposu (öğretmenler) boş taslara, boş kaplara (öğrencilere) bilgiyi dağıtırlar. Bu öğrenciler, sınav ya da test olana kadar tam olarak dolmayı beklerler, boş sayfaya düşünmeden ezbere hafızalarındakini dökerek kendi kendilerini rahatlatırlar. Friere (1990: 26–27)’ ye göre de öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açacaktır. Tek yönlü iletişim ise, öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulacak “kaplara”, “depoları” dönüştürmektedir. Öğretmen kapları ne kadar iyi doldurursa, o kadar iyi öğretmendir. Öğrenciler de doldurulmaya ne denli uysalca teslim olursa, o kadar iyi öğrencilerdir.

Günümüzde, okulda yapılan her şey, çocukları yanıt-merkezli kişiler haline getirme eğilimlidir. Çünkü okullarda doğru yanıtlara önem verilir. Oysa yanıt avcılığından önce, çocukların düşünmelerini sağlamak gerekir (Yavuzer, 2002: 87). Öğretmek, konuşmak değildir, öğrenmek ise dinlemek değildir. Fakat ne yazık ki ülkemizde aktif öğretmen ve pasif öğrenci durumu yaygındır. Sınıf içinde öğrenci rolünün en belirgin özelliği, edilgenlik olmamalıdır. Aksine öğrenci, soru soran, eleştiren, tartışan, hak arayan konumunda olmalıdır. Öğretmenler de öğrencilerinden itaat etmelerini beklemek yerine onların itiraz edebilmelerine olanak tanımalıdır

(Demir, 2003: 29). Klasik eğitim sisteminde öğrenci, katılımı olmayan bir alıcıdır. Öğretmenin aktardığı bilgi mutlak doğrudur, tartışmaya açık değildir. Aktarılan bilgiler kesindir ve değişmez. Bilgilerin sunumunda akıl yürütmeye gerek yoktur, ezberlenmeye hazır bir şekilde iletilirler. Öğretmen bir otoritedir, alanında söz sahibidir ve bir öğrencinin onun bilgisine yeni bir şey katması mümkün değildir. O, zaten her şeyi biliyordur (Kökdemir, 2003: 3).

Hirose (1992: 2) ise eğitim sistemi içinde öğretimin çoğunlukla konferanslar aracılığıyla yapılmasını eleştirir. Ona göre geleneksel öğretimde öğretmen sınıfın önünde dikilir, öğrencilerin bilgileri hatırlamalarına ve düşünmeden bilgiyi ezberlemelerine yardım eder. Çakmak (2002: 22)' a göre geleneksel eğitimde yani öğretmenin sadece sunan-aktaran olduğunda; iletişim tam olamamakta, öğretme sırasında öğrencilerin tepki verip vermedikleri, verilen tepkilerin doğru olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Geleneksel eğitim, öğretmenin sunu yaparak dersi işlemesi yöntemine dayandığından öğrenci, sunular üzerine düşünemez, düşünüp eleştirilerini dile getiremez. Kazancı (1995: 19)' ya göre de bugünkü durumu itibariyle ve geleneksel olarak eğitim, bireylere bilgiyi öğretmektedir. Bilgi, insan düşüncesinin yerini alamaz. Düşünmeyse, bilginin yerini alır, onun bıraktığı boşluğu doldurur. Bilginin ne sonu vardır ne de her zaman mükemmeldir. Öyleyse düşünmeye bilgi edinmede, kullanmada ve onun bıraktığı boşluğu doldurmada gerek vardır.

Ülsever (2006: 2), “Türkiye Bilgi Üretmiyor” başlıklı köşe yazısında 21. yüzyılda ileri gidecek ülkelerin bilgi üreten ülkeler olacağını belirterek şunlara değiniyor: “Maalesef, Türkiye bilgi üretmekten çok uzak! Neden? Zira Türkiye’ de bilgi üretimi yapmanın alt yapısı yok. Bilgi üretmenin alt yapısı doğru düşünce sistematigi ile şekilleniyor. Bilgi üretimi ile düşünce dediğimiz eylem arasında bire bir ilişki var. Zaten, bilginin olmazsa olmaz hammaddesi düşünme eylemi. Türkiye’ de insanlara düşünmeyi öğretmiyorlar... düşünce eylemi de kendi arasında ikiye ayrılıyor. Ya düşünce eylemi belirli bir sistematik ile öğreniliyor ve çevreyi anlama ve onu yönlendirme eyleminde kullanılıyor ya da hazır bilgi insanların beynine düşünce adı altında nakşediliyor. İkinci yöntem insanlara hazır şablonlar sunuyor ve hazır cetvel ile insanlar çevrelerini anlamaya, gördüklerine anlam vermeye

çalışıyorlar. Ancak, bu yöntemde çevreyi “anlama” gayreti olsa dahi onu “yönlendirme/değiştirme” gayreti katiyen yok... Hazır üretim düşünce sistematığı tamamen hafıza gücüne, ezbere dayanıyor”.

İpşiroğlu (1988)’ na göre yıllar yılı bilgi aktarmacılığı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere okudukları bir yazı, şiir vb. üzerine kendi düşünceleri sorulduğunda şaşkına dönüyorlar. Düşünmeyi bilmediklerinden, önemini ve gerekliliğini de kavramamış olduklarından işi hemen basit bir alışverişe dönüştürüp onların adına düşünen birini buluyorlar. Böylece her dönem çoğunluğu yönlendiren birkaç “düşünen” çıkıyor, onların anlattıkları dinleniyor, notları ezberleniyor, düşünceleri benimseniyor. Bunun nedenini eleştirel düşüncenin bize yabancı oluşuna bağlayabiliriz (Aktaran: Şahbat, 2002: 14). İnsanlara “ne” ya da “neyi” düşünceleri gerektiği öğretilir. Düşünme öğretiminin en kolay olanı budur, kolay olduğu içindir ki, şimdiye dek okullarda öğrencilere, çoğunlukla “ne” ya da “neyi” düşünceleri gerektiği öğretilmiştir. Aslında ise eğitimciler, psikologlar ve özgürlükçü demokrasi taraftarı toplumların üyeleri, insanlara “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini istemektedirler. Bu bakımdan eleştirel düşünme, öğretilmesi güç imiş gibi görünen ama eğitim faaliyetlerinde en çok istenen zihinsel davranışların başında gelmektedir (Kazancı, 1989: 55).

Toplum yaşantımızın her kesitinde ezber alışkanlığına bağlı olarak, neden aramaksızın sorun çözmeye çalışma çabası vardır. Ezber alışkanlığı, ilk ve orta öğrenimde verilmektedir. Öğrencilere, bilgi yüklemeye yönelten sınavlar yapılmaktadır. Anadolu liseleri ve öğrenci seçme sınavları, öğrencinin bilgisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ezber alışkanlıklarını edinmelerine yol açmaktadır. Öğretmenler ezberi, eğitim öğretimde kullanılan yöntemlerden biri olarak görmektedir. Bu yöntem, öğrencide düşünme gereğini ortadan kaldırdığı için merak oluşmamaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler, sorunlara eleştirel bir gözle bakmak becerisinden ve yaratıcılıktan yoksun bırakılmaktadır (Özüberk, 2002: 1). Titiz (2001) de ezber olgusunun günümüz eğitim sistemlerinin en büyük sorunu olduğunu vurgulamakta ve ezberi “kişinin çeşitli yollarla edindiği bilgileri, alışkanlığın yol açtığı koşullarla, akıl yoluyla araştırmadan mutlak doğrular

olarak benimsemesi” olarak ifade etmektedir. Buna göre, ezber sürecinden geçen bireyler, karşılaştıkları bir bilgiyi hiç düşünmeden, sorgulamadan, doğruluğunu yanlışlığını araştırmadan, merak etmeden doğru kabul etmekte ya da önyargılı biçimde kabul etmemektedir. Ezberin en baskın öğrenme biçimi, yolu olduğu eğitim ortamlarında ise eleştirel düşünme becerisinden ve onun gelişiminden söz edilemez.

Doğanay (2000: 173)’ ın belirttiği gibi, çağın gerektirdiği sorunları çözebilen, demokrat, kendine sahip olabilen, sorunlara eleştirel bakabilen ve yaratıcı insanların eğitiminin, var olan bilgilerin sorgulanmadan ezberlenmesini öngören bir yaklaşımla yapılamayacağı açıktır. Özden (1999: 88–89)’ e göre eğitim sistemi hakkındaki eleştirilerin çoğu eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entelektüel gelişimine odaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenebilir.

Görüldüğü gibi eğitim kurumları, eğitimciler, kullanılan yöntem ve teknikler dünyanın değişik yerlerindeki uzmanlarca sorgulandığında ülkemizde de var olan birçok eksiklik, olumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bu eksiklikler de genellikle “geleneksellik” ile tarif edilmektedir. Özetlemek gerekirse ülkemizde eğitimin daha çağdaş hale getirilmesini gerektiren nedenler şunlardır:

- Öğretmen merkezli yöntemler,
- Bilgi aktarıcısı rolündeki öğretmenler,
- Demokratik davranışlar sergilemeyen öğretmenler,
- Sınavlara hazırlayan okullar,
- Ezbere dayalı eğitim,
- Not alma, sınıf geçme amaçlı eğitim,
- Düşünmeye, eleştirel olarak düşünmeye ve düşünceleri ifade etmeye yeterince olanak tanımayan eğitim.

1.1.1.2. Çağdaş Eğitim

Öğrencileri adeta “tabula rasa” eski tabirle “hali-i zihin” (zihin boşluğu) ile okula başlıyor kabul etmek 21. yüzyılda gerçekçi bir yaklaşım değildir. Hele ki okulların, eğitimcilerin bu boş olarak kabul ettikleri zihinleri doldurma çabaları da bu yüzyıldan beklenen insan tipini sağlayamaz. Dolayısıyla bu yüzyılda eğitimin yetiştirmesi beklenen insan tipi değişmektedir. Değişim ve gelişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalar eğitim uygulamalarında gerçekleşmesi gereken değişimleri ortaya koymaktadır. Bu değişiklikler de çağa uygun, çağdaş değişiklikler olarak nitelenmektedir.

Karabağ (2002: 66)’ a göre postmodernizm, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren modern dünyaya eleştirel açıdan bakılmasını sağlamıştır. Eğitim, sanat, mimarlık, tarih gibi pek çok alanda geleneksel kalıpları yıkarak, yerine yeni, esnek, değişebilir, çok yönlü, karmaşık, modern ötesi bir bakış getirmiştir. Giroux ve McLaren (1992: 19)’ e göre postmodern eğitim anlayışı eleştirel eğitim kavramıyla ifade edilebilir. Eleştirel eğitim, bilinmesi gereken şeyle, bu bilginin nasıl öğrenileceği ve öğretilenlerin bireylerin kimliklerini nasıl şekillendirecekleri ile ilgilenir. Eğitim, eleştirel ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemelidir. Öğrenci düşüncesini ifade etmede kendisini özgür hissetmeli, kendisine sunulanlara karşı durabilmeli, meydan okuyabilmelidir.

Ezberci eğitim, bilgiyi günlük öğretir veya ezberletir, fakat onun ne işe yaradığını ve nasıl kullanılması gerektiğini öğretmez. Modern eğitim anlayışında bu metot artık çoktan rafa kalkmıştır. Bugünkü bilgi toplumunun ve iletişim çağının gereği olan bilginin her yerde ulaşılabilir olduğu bir dönemde, öğretmenin bildiklerini öğrencilere aktarması yerine öğrencinin öğrenmeye yönlendirilmesi, sorun çözmeyi kendi kendine öğrenmesi hedeflenmelidir. Burada temel espri öğrenmesi gerekenin öğrencinin kendisi olmasıdır. Öğretmen yalnızca yardımcı, rehber, koordinatördür ve ancak yine öğrenmeyi öğrencinin kendisi becermelidir. Buradaki amaç artık öğrencinin bilgi depolamayı değil, düşünmeyi öğrenmesidir.

Düşünmeyi öğrenen kişi de, o düşünceyi nasıl ve nerede kullanacağını yöntem olarak benimser. Böyle bir eğitim eleştirel ve yaratıcı bir düşünce eğitimidir. Bu tür eğitim aktif öğrenme olarak tarif edilmektedir (Ortaş, 2004). Öğrencilere maksimum düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlaması ve demokratik tutum ve davranışların kazanılmasındaki etkileri nedeniyle düşünme becerilerini kazandırma eğitimin özü olmalıdır. Kalkınmanın ancak ülkenin bütün insanların kapasitelerinin değerlendirilmesiyle sağlanabileceği gerçeği, gelişmiş ülkelerde eğitimde yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır (Özden, 1999: 92).

Gerçeğin tek boyutlu olmadığını, siyah ve beyazın renk olmadığını, dünyadaki olaylar ve olguların birden çok nedeninin, birden çok çözümünün var olduğunu öğretmek okulların sorumluluğudur. Düşünme ve duyguların okul programlarında yer alması, okulların yeni paradigması haline gelmiştir (Sungur, 2001: 61). Eğer, bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgiden çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı; öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği çağdaş eğitim anlayışı, eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarında egemen olursa, sistem yeniden yapılandırılabilir. Böyle bir yaklaşım, öğretimin özüne ilişkin yeniden yapılanmanın esaslarını ortaya koyacak ve öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sunabilecektir (Özden, 1999: 4). İnsan potansiyelinin tümüyle değiştiği 21. yüzyıl, okulun da değişimci ve yenilikçi olmasını gerektirmektedir. İlköğretimin amacı, bireyin zihinsel yeteneğini en üst düzeye yükselterek ona bireyselliğini vermeye doğru yönelmiştir. Okul,

- Daha fazla bilgi vermekten çok daha fazla merak ve heyecan ögesini kullanmalıdır.
- Ezberci eğitimin yerine daha fazla eleştirel ve yaratıcı düşünceyi hakim kılmalıdır.
- Tek kitap ve tek test yerine çoklu kaynaklardan öğrenme ve kendini değerlendirmeyi amaçlamalıdır.

- Dünyayı tek neden ve tek sonuç ile açıklamaktan daha fazla çoklu neden sonuç ilişkilerini çocuğun öğrenmesine sunmalıdır (Sungur, 2001: 30).

Genel olarak ele alındığında çağdaş eğitim içerisinde öğrenciler sınıfta sessizce oturup öğretmenin anlattıklarını anlamakla daha doğrusu ezberlemekle ve sınavda da ezberlediklerini tekrarlamakla yetinmeyecek, görerek, duyarak, söyleyerek, çözümler, uygulayarak, katılarak, paylaşarak ve eleştirel olarak düşünerek öğrenecek, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenecek, sürecin sonunda öğrendiklerini sorgulayacak ve kendi bilgisini oluşturma becerilerini kazanacaktır. Öğretmenler de öğrencileri daha aktif kılan, demokratik davranışlar sergileyen, soru soran, onların soru sormasına imkân tanıyan, eleştirel düşünme örneklerini sınıfta sergileyen, öğrencilere eleştirelliği, sorgulamayı öğreten eğitimciler olarak görev yapacaklardır.

1.1.2. Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996: 8). Öğrencilerin sorumlu, bilinçli ve etkin vatandaşlar olarak yetişmesi için sosyal bilgiler dersleri ilköğretim düzeyinde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda yer almaktadır.

İlköğretim dönemi için düşünüldüğünde de sosyal bilgiler dersi sosyal bilimler içerisinde temel bir fonksiyona sahiptir. Kale (1995: 5)' ye göre bilim dalları içerisinde öncelikli değişim sosyal bilimlerin kapsamında yer alan disiplinlerde olmalıdır. Günümüzde bilginin genişlemesi, artması ve yayılması, teknolojik yenilikler ve sosyal uyum ihtiyacı bilgi-insan ilişkisini yeniden ele alarak insanları sürekli ve sistemli olarak en etkili düşünme yöntemlerinde eğitmemizi gerektirmektedir (Kale, 1995: 5).

Sosyal bilgiler bir değişim süreci içindedir. Soyutlanmış bilgiler, ezber, temel beceriler ve tarafsız değerlerden, bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik ülküleri doğru kaymaktadır (King, 1987: 1). Bilginin çok kısa sürede artması ve aynı zamanda çok değişken olması sosyal bilgiler dersinin bilgi aktarımından çıkarak, öğrencilerin bilgiyi elde etme yolunu öğrenmesini gerektirmektedir. Demokratik yapının gereği olan etkin ve verimli vatandaşlar yetiştirme; hayat boyu karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilme, doğru kararlar verebilme, olaylara çok yönlü bakabilme, etkili ve uygun sorular sorabilme becerilerinin bireylere kazandırılmasıyla mümkün olabilir (Gelen, 1999: 38).

Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1990: 36–37)’ ne göre sosyal bilgilerdeki temel düşünme becerileri şunlardır:

1. Bilginin kazanımıyla ilgili olan beceriler: Okuma becerileri (anlama, kelime hazinesi, okuma hızı), çalışma becerileri (bilgiyi bulma, bilgiyi düzenleme), referans ve bilgiyi toplama becerileri (kütüphane kullanımı, özel referanslar, harita-küre ve grafikler, çevre kaynakları), teknik beceriler (bilgisayar, TV internet vb.).
2. Bilginin kullanımı ve organizasyonu becerileri: Düşünme becerileri (bilgiyi sınıflandırma, bilgiyi açıklama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi özetleme, bilgiyi sentezleme, bilgiyi değerlendirme), karar verme becerileri, bilişsel farkındalık becerileri.
3. Sosyal katılım ve kişilerarası ilişkilerle ilgili beceriler: Kişisel beceriler, grup etkileşimi, sosyal-politik katılım becerileri.

Wolk (2003: 105)’ un aktardığına göre sosyal bilgiler sınıfları, öğrencilerin konuşması için fırsatlarla doludur. Öğrenciler, kendi yaşamları, kendi bölgelerindeki ve ulusal çaptaki haberler, uluslararası olaylar, geçmişteki ve günümüzdeki insanlar ile okulda gerçekleşen etik olaylar hakkında konuşabilirler. Onlar popüler kültür, medya, ekonomi, çevre ve edebiyattaki karakterleri tartışabilirler. Bu konular hakkındaki gazete makaleleri de bu tartışmaya yardımcı olabilir (Glasser 1969; Wolk, 1998). Leming (1989: 64)’ e göre, sosyal bilgiler eğitimi genelde sosyal sorunlar üzerine temellendirilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerini çok iyi

yetiştirme çabalarına rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğretim hedefinde belirsizlik sürmektedir. Akıl yürütmenin genel bir modelini kullanmak yerine, öğrencilerin açık ve eleştirel bir konuşma ortamında etkinliklere katılmalarını sağlamak gerekir. Bir sosyal olay ele alınırken yüksek düzey düşünmeyi gerçekleştirmek için problemi açık bir şekilde tanımlama, durumun gerçeklerini inceleme, bakış açılarının altında yatan sonuçları çıkarma, başkalarının düşünme ve varsayımlarını gözden geçirme ve en uygun çözümü bulmak için sistematik bir şekilde ilkeler geliştirilmelidir.

Eğitime yapılan eleştiriler şüphesiz onun alt dallarına da yapılmaktadır. McGowan ve Guzetti (1991: 16)'nin aktardığına göre bazı önemli eleştirmenler, sosyal bilgileri, düşünmeye dayalı demokratik vatandaşlıkla ilgili temel bilgileri içermemekle suçlamaktadırlar (Ravitch ve Finn, 1987). Diğer bazı revizyonistler ise sosyal bilgilerin etik değerlere önem vermediğini (Marquand, 1988); anlamsız ve uydurma etkinliklerden oluşan yapay bir içeriği sunduğunu (Edelsky, 1989), düşünme yerine ezberi pekiştirdiğini (Downey, 1986) ve katılımcı vatandaşlığı geliştirme yolunda başarısız kaldığını belirtmektedirler (Parker, 1989: 353). Yapılan eleştiriler, disiplinlerin eğitim-öğretiminde bazı değişikliklere yol açmaktadır. Bu değişikliklerin başında da öğretim programlarındaki değişiklikler gelmektedir.

Çağdaş eğitimde program geliştirme, programın “hazırlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden bir ya da birkaç kez geçirilmesiyle sınırlı bir etkinlik olmayıp, sürekli yenilenen “uygulama-değerlendirme-düzeltilme” evrelerinden geçirilerek daha gelişkin bir düzeye getirilmesine yönelik etkinlikleri kapsar (Büyükkaragöz, 1997: 60). Ülkemizde sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçişten sonra gerçekleştirilen en önemli değişimlerden birisi öğretim programlarının gözden geçirilmesi çalışmalarıdır. Bu çalışmalar kapsamında ele alınan öğretim programlarından birisi de sosyal bilgiler öğretim programı olmuştur. Demir (2006: 454)'e göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı, değişen diğer birçok öğretim programı gibi öğretmenin merkezde, aktif, bilgiyi aktaran, otoritenin sahibi konumunda bulunduğu, öğrencinin ise pasif, sorgulamadan, eleştirmeden, düşünmeden, tartışmadan bilgi alıcısı rolünde olduğu uygulamaları beraberinde

getirmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise içerik, yöntem, etkinlik ve yaklaşım farklılıklarının yanı sıra öğretmeni, öğrenciye rehberlik eden, yol gösteren konumuna taşımaktadır. Yani yapılan öğretim programı değişikliğinde aktif öğretmenden aktif öğrenciye doğru olan bir değişim söz konusudur. Bu da sınıftaki öğretmen davranışlarından öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak kazanmalarına kadar bir dizi farklılığı, sonucu beraberinde getirebilecektir.

Geliştirilen sosyal bilgiler programının ana amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak kısaca özetlenebilir. Giderek küreselleşen dünyada ayrı bir anlam ve önem kazanan yerel ve ulusal değerler, artan bilgi üretimi ve yayılımı karşısında bireyin hayata ve dünyaya bakışında yaşadığı anlam ve kimlik kargaşaları, tek neden tek sonuç mantığı çerçevesinde düzenlenmiş bilgi kümelerinin çok boyutlu, karmaşık ve muğlâk sosyal hayat karşısında işlevsiz bir yük hâline gelişi gibi nedenler, sosyal bilgiler programının yeni bir eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda program, yapılandırmacılık–oluşturmacılık akımı çerçevesinde gerek içerik ve gerekse öğretim yöntem ve stratejileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Safran, 2005).

2005 Sosyal Bilgiler Programı, tümüyle davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır. 1998 yılında hazırlanan Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı ile dördüncü ve beşinci sınıflarda 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuş olan Sosyal Bilgiler Ders Programı eleştirel düşünme açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ulaşılan tespitler şunlardır:

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4.-5. sınıf) incelendiğinde “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar” başlığının 32. maddesinde şu ifadeler yer verilmiştir (Vural, 2000: 188): Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde

küme çalışması yöntemi uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, yardımlaşma, işbirliği yapma, birlikte çalışma, *eleştirel düşünme*, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme... becerileri geliştirilir.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuş olan Türkçe, Matematik ile Fen ve Teknoloji Programları da incelendiğinde 1998 Sosyal Bilgiler Programında olduğu gibi eleştirel düşünme konusunda kapsamlı bir amaç, açıklama ya da bilginin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Kökdemir (2003: 4)’ e göre matematikten farklı alanlar ve özellikle de sosyal bilimler söz konusu olduğunda eleştirel düşünme belki daha da önem kazanıyor. Çünkü sosyal bilimler sebep-sonuç ilişkilerini bulmak konusunda daha çok uğraşmak zorunda olan bilimlerdir. Değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi bazen o kadar karmaşık olur ki, iki değişken arasındaki bir ilişkiyi kaybetmek içten bile değildir. Belirsizlik durumunda verilen kararların daha çok sorgulanmaya ihtiyaç duyduğunu söylemek çok abartılı olmaz. Eleştirel düşünmenin asıl önemi, özellikle sosyal bilimlerde var olması gereken sorgulama yeteneğini öğrencilere anlatabilmektir. Nas (2000: 263)’ ın aktardığına göre de Ahmet Cemal, eleştirel düşünme eğitimi bu ülkede hala birincil hedef niteliği tanımama, düşündürerek öğretmeyi ilkökulda uygulamasına başlanılan bir yöntem kılmama, ezberciliği ısrarla sürdürme, öğretmene ya da öğretim üyesine bir tartışma zemininde belli hedeflere öğrencilerle yürüyen bir rehber kimliği yerine -hala- sonunda ağzından tek doğrunun çıkacağı makam niteliği tanınmanın, bir gafletten başka şey olmadığını belirtir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4.-5. sınıf) incelendiğinde ise “Programın Vizyonu” başlığı altında şu ifadelerle yer verilmiştir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 50): Sosyal bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine

göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (*eleştirel düşünen*, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' nın "Programın Yapısı-Beceri Nedir?" başlığı altında ise şu ifadeler yer verilmiştir (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 52): Sosyal bilgiler programı, ilköğretim 4.-8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü altı beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu becerilerin bazılarını ya da aşamalarına, üniteler göz önünde bulundurularak, doğrudan verilecek beceri olarak programda yer verilmektedir. Bu beceriler şunlardır: *Eleştirel düşünme becerisi*, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi.

Görüldüğü gibi incelenen ders programları içerisinde eleştirel düşünmeye en çok yer veren, onu beceri listesinin başına yerleştiren program, sosyal bilgiler programıdır. Diğer programlarda da eleştirel düşünme kazandırılması gereken bir beceri olarak görülürken, sosyal bilgiler programında bu beceriye daha fazla önem verilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi adı altında kazandırılması beklenen davranışlar olarak da programda şunlar sıralanmaktadır: Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeleri türetme, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme ve çıkarımda bulunma.

Eleştirel okuryazarlığın amacı öğrencilerin ne düşündüğünü söylemek değil, ancak çok yönlü bakış açısı ile onları güçlendirmek, zihnin alışkanlıklarını

sorgulamak, düşünmeleri için onları cesaretlendirmek, daha iyi bir dünya yaratmak için nasıl yaşanmasıyla ilgili günlük kararları, diyalogları, etkinlikler ve araştırmalar yolu ile harekete geçirmektir. Sosyal bilgiler, bu eleştirilerin oluşması için mükemmel bir açık oturumdur (Wolk, 2003: 103). Ülkemizde özellikle de 2005 SBP için düşünülecek olursa yapılan program değişikliğinin eski sosyal bilgiler programından ve yeni geliştirilen diğer derslerin öğretim programlarından belirleyici bir farklılığı vardır: 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, düşünme becerilerine özellikle de eleştirel düşünmeye daha fazla önem vermektedir.

1.1.3. Düşünme

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Plato ve Aristo döneminden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmanın konusunu oluşturmasına karşın, bugün bile düşünmenin tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı söylenemez. Düşünme konusunda çok sayıda farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Düşünmek bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tefekkür etmek; tahmin etmek, aklından geçirmek; hatırlamak, hatıra getirmek, hayal etmek, hayalinde canlandırmak; efkârlanmak, kederlenmek, tasalanmak, üzölmek, dertlenmek; bir şeye karşı alakalı olmak, titiz davranmak; tasarlamak, planlamak; görüş sahibi olmak, (...) şekilde düşünmek; değerlendirmek, incelemek; bütün ayrıntıları hesaplamak, bir konuda titizlik göstermek; farz etmek, saymak; farz etmek, öyle saymak, aklına getirmek demektir (MEB, 1995: 764–766).
- Düşünme dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. Ayrıca düşünme, zihnî olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir, ide anlamlarına gelmektedir (Ünalın, 2006).
- Düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989: 12).

- Düşünme simgesel aracılık işlemidir. “Aracılık” düşünmenin, uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması demektir. Başka bir deyişle, düşünme çevremize ilişkin bilginin işlenmesidir (Morgan, 1984: 144).
- Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998: 308–309).
- Düşünme içe dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü, hatırlama, zihinde arayıp bulma, hayal kurma, hayali düşünme, imgeleme, uyarma ve dikkat çekme amacına yönelik zihinsel süreç, belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç durumlarını anlatmak için kullanılmaktadır (Thomson, 1969: 13–17).
- Düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramlaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Armay, 1981: 85).
- Düşünme mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine geçmedir. Önceki bilgilerin uygulanabilirliğinin farkına vararak bilgileri yeni durumlarda kullanmadır. Bir mantık olgusudur (Yıldırım, 1988: 21).
- Düşünme lisan ve sembolik davranıştır. İnsan lisanı sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda, mekânda ya da her ikisinde de var olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında kendisiyle konuşur. Lisan ile birey, o zaman mevcut olan veya olmayan mekânlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunur. İşte bu tepkide bulunma davranışı düşünmedir (Arık, 1987: 21).
- Düşünme fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak vb. için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir; düşüncenin mantıksal dizisini içeren akıl yürütme, neyin bilindiğinden ya da varsayıldığından başlamak ve çıkarımlar yoluyla kesin bir sonuca ilerlemek; bir konu üzerine kişinin geriye dönen düşüncelerini yansıtmak ve derin ya da sessizce sürdürülen düşünmeyi akla getirmek; eksik ya da kesin olmayan kanıt temelinde akıl yürütmeyi speküle etmek ve oluşturulan görüşlerin tahmini karakterini vurgulamak; bir sonuca ulaşmak için konunun kapsamalarını özenli olarak düşünmektir (Paul, 1995: 521–552).

Düşünme konusunda literatürde ismi ilk sıralarda geçenlerden Sokrates, ardı arkası kesilmez sorgulamalarla gerçek doğruyu keşfetmeyi hedefliyordu. Her yeni düşünce ve her siyasal ya da dini inanç dikkatle incelenmeliydi. Fakat Sokrates, Atina yönetimine yaptığı eleştiriler sebebiyle yargılanıp ölüme mahkûm edildi ve savunmasında şunları söyledi: *O zaman her şeyden önce bu dünyada olduğu gibi orada da gerçek ve yanlış bilgi arayışını sürdüreceğim. Kimin bilge olduğunu, kimin bilge gibi davranıp aslında olmadığını göreceğim. Büyük Truva Serefi' nin liderini ve onun gibi sayısız kişileri görebilmek için ey yargıçlar, insan neler vermez! Onlarla konuşmak ve soru sormak ne kadar büyük bir zevk olacak. Başka bir dünyada insanı soru sorduğu için öldürmezler, hayır öldürmezler!* (Aktaran: Buzan & Keene, 1996: 61). Anday' a göre Sokrates' in eylemi Atina yasalarına göre suçtu. Sokrates herkese açıklık, doğrudanlık, yüzyüzelik, sözlülük ilkelerinin uygulandığı öylesine başarılı bir yargılama sonucunda hüküm giydi ki, uygarlığın bu yargılama ile başladığı ileri sürülmüştür. Ancak düşüncenin cezalandırılmazlığı unutulmuştur. Bu yüzden Sokrates' i yargılayan 502 yargıçtan hiç birinin adını bilmiyoruz. Ama 2398 yıldan beri “hükümlü Sokrates konuşuyor” (Erem), Atina adaleti ise lanetleniyor (Aktaran: <http://siyaset.bilkent.edu.tr/bildiriler/yargitay.html>, 2006).

İnsanı insan yapan en soylu organ beyin, beynin en kutsal ürünü de düşünce, inançtır. Buna saygı duyulması zorunludur. Bu saygı, bireyin özgürce oluşturduğu düşünceyi, inancı dış dünyaya yansıtma aşamasında ortaya çıkar. “Düşün, ama içinden düşün” demek, “hiç düşünme” demektir. Birey hem düşünecek, hem de her türlü araçla onu sergileyecektir (<http://siyaset.bilkent.edu.tr/bildiriler/yargitay.html>, 2006). Genel bir kanıya göre insan, kâinatta bilinen varlıklar arasında en mükemmel olanıdır. Kendi zihni yetenekleriyle en küçük ayrıntısına kadar kurduğu muazzam bir sosyal dünyada yaşamaktadır. İnsanın kendi sınırları ötesini idrak edemediği için en mükemmel olduğunun ispatı elbette mümkün değildir. Ancak şu husus kesindir ki, insanda bulunan özelliklerden bir kısmı bilinen diğer varlıklarda ya hiç yoktur ya da çok ilkel seviyelerde mevcuttur. Bu özelliklerden en önemlisi akıl ve onun insana mahsus olan fonksiyonlarıdır. Düşünebilmesi ve aklına hitap edilebilmesi sayesinde diğer varlıklardan ayrı, özel bir konumda bulunmaktadır. Sahip olduğu düşünme yetkisi ve görevi nedeniyle de davranışlarının sorumluluğunu yüklenmektedir

(Birkök, 1998). Pascal' a göre de insan düşünmek için doğmuştur, düşünmek onun bütün asaleti ve bütün değeridir. O, düşünebildiği oranda özgürdür. Düşünce, tarihi değiştiren ve uygarlıkları yaratan güçtür. İnsan aklının olanakları, uzay kadar sonsuzdur. Düşünme tembelliğinden kurtulan, çalışan beyin hücreleri, aklın gücünü arttırır. Ancak bu sonuca ulaşmak, uzun süreli ve sürekli çaba gerektirir (Aktaran: Aslan, 1992: 18–19).

Çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar. Birey için herhangi bir durum yeterince aydınlanmamışsa, onu zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız etmeye devam ediyorsa düşünme olayı başlar. Bazı durumlarda ise, bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu hakkında bir kararsızlık ya da rahatsız edici bu durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse düşünme olayı gene başlar (Aktaran: Kazancı, 1989: 11). Düşünme, “girdi”, “işlem” ve “çıktı” dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan bilgi edinme, yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırmaya yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002: 4).

Bir düşünme sürecinde olması gerekenler şöyle sıralanabilir (Clark & Starr, 1991: 270): Verileri ölçme, mantık kurallarını uygulama, projeleri tasarımı, geçerli sonuçlar çıkarma, varsayımları ortaya koyma, toplama ve organize etme, analiz yapma ve veri toplama, hipotez kurma, karşılaştırma, yorumlama, sınıflama, karar verme, tasarlama, eleştirme, genelleme ve özetleme. Saban (2000: 103–107)' ın aktardığına göre ise Costa (2000)' nın düşünme becerilerine ilişkin bir çalışmasında bu beceriler, “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırılmakta ve çalışma, 16 zihinsel etkinliği kapsamaktadır. Zihnin alışkanlıkları, genel olarak bir bireyin karşılaştığı belli durumlara karşı uyguladığı eleştirel, yaratıcı ve stratejik düşünme becerilerini temsil eder. Bu beceriler şunlardır: Direktmek veya üstelemek, patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek, empati ile dinlemek, esnek düşünmek, düşünme hakkında düşünmek, doğru ve kesin bir çaba harcamak, sorgulamak, eski bilgiyi yeni

durumlara uygulamak, açık-net olarak düşünmek ve iletişimde bulunmak, bütün duyular yoluyla veri toplamak, imgelemek ve keşfetmek, merak etmek, sorumlu riskler almak, mizahı aramak ve yakalamak, ilişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünme ve sürekli öğrenmeye açık olmak.

Nickerson (1991: 28)' a göre düşünme, yaşamın doğal bir parçasıdır ve bütün insanlar formal olarak öğretilmeden de eleştirel olarak düşünebilirler. Ona göre karşılaştırma, sınıflama, düzenleme, hesaplama, değer biçme, değiştirme, hipotez oluşturma, kanıt değerlendirme, sonuç çıkarma, argüman tasarlama, ilgisini yargılama, analogi kullanma ve etkinliklerle meşgul olma tipik düşünme olarak sınıflandırılır. Bu, bütün bunların hepsini iyi yaparız demek değildir, fakat bunları formal eğitimin faydası ve teşviki ile ya da o olmadan yaparız. O' na göre Descartes' in ünlü özdeyişi “düşünüyorum, bu yüzden de varım”, “varım, bu yüzden de düşünüyorum” haline çevrilebilir. Akkurt (2001)' a göre de düşünmek insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesidir. Düşünmek, yerine göre insan olmanın ve insanca var olmanın kanıtı veya varlığın kendisi sayılmıştır. Maddeci felsefelerde ise bezen insanın en zayıf yönü, bazen de maddenin en karmaşık ürünü olarak görülmüştür. Temel varsayımın kaynağı hangi felsefi akımdan alınırsa alınsın, düşünmek, gerçeğin anlaşılması için gösterilen zihinsel etkinliktir. Bu tanımdan hareketle, düşünmenin, bilginin anlamlandırılması, gerçeğin anlaşılmaya çalışılması için gösterilen çaba/lar olduğu sonucuna varabiliriz.

Düşünebilmek, insanoğlunun belirgin özelliklerinden birisidir. O, davranışlarını içgüdüleri ile değil, bilinçlice sürdürmek zorundadır. Bu nedenle düşünme yeteneği geliştirilmelidir. İnsan, ancak düşünme gücü geliştirilerek bütün çevresi ile barışık yaşayabilir. İnsanla ilgili bilimler, düşüncenin belli aşamalardan geçerek şekillendiğini, kimi ortamlarda gelişmenin çok yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Eğitim ekonomistleri, düşünme eğitimi adına yapılan yatırımların karşılıklarının fazlası ile alınacağı kanısındadırlar. Eğitim felsefecileri, ancak düşünme yeteneğini geliştirerek insanın kendisini gerçekleştirebileceğini, varlık ve olayların anlamlarını bu şekilde kavrayabileceğini düşünmektedirler. Eğitim sosyologları, toplum koşulları da dikkate alınarak düşünme eğitimi verilmesi

gerektiği inancındadırlar. Program temelleri hazır görünen düşünme eğitiminin doğuşla başladığını, okul öncesi hızlı, bilinçli ya da bilinçsiz biçimde sürdüğünü gözden uzak tutmamak gerekir. İlköğretim dönemindeki düşünme eğitimi, yaşamın çeşitli evrelerine yayılmış olan bu olayın küçük fakat önemli bir bölümüdür (Çakmak, 2002: 51).

Düşünme süreçlerini içeriğin temel düzenleyicisi olarak, temel düşünme becerilerini de konuların aktif bir biçimde öğrenilmesinde araç olarak kullanmayı eğitimcilere öneren Amerika Müfredat Geliştirme ve Denetleme Birliği (Association For Supervision And Curriculum Development) tarafından da düşünmenin boyutları ortaya konulmuştur. Bu boyutlar şunlardır:

1. Bilişsel farkındalık: Bu boyut, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olmasını, değerlendirmesini, planlamasını ve düzenlemesini içermektedir.
2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme: Bu boyut, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirlerini tamamladığını, eleştirel düşünenlerin iddiaları test ettiğini, yaratıcı düşünenlerin de yeni düşünceleri kullanılabilirlik ve geçerlik açısından incelediğini vurgular.
3. Düşünme süreçleri: Bu boyut, dinamik bir biçimde birbirini etkileyen sekiz düşünme sürecinden (kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, problem çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözel anlatım) oluşmaktadır.
4. Temel düşünme becerileri: Bu boyut, düşünmede kullanılan ve birbirlerinden soyutlanmış beceriler olarak ele alınmaması gereken temel becerileri (odaklaşma, bilgi toplama ve düzenleme, hatırlama, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme) içermektedir.
5. Alan bilgisi: Bu boyut, düşünmenin öğrenilmesiyle konu alanının öğrenilmesinin bir bütün olduğunu vurgular (<http://www.ascd.org/readingroom/books/marzano88book.html>, 1988).

Kazancı (1989: V)' ya göre çoğulcu demokrasilerin hâkim olduğu ülkelerde düşünme ve düşünme özgürlüğünün tüm boyutları ayrıntılarıyla araştırılmakta özellikle eleştirel biçimde düşünmeyi öğrenmenin en önemli vatandaşlık görevi olduğuna inanılmaktadır. J. Dewey' in de belirttiği gibi hiç kimse deneyim sahibi

olmadığı bir konuda düşünemez. Öyleyse okulların en baştaki görevi, öğrencilere mümkün olduğu yerde, mümkün olduğu kadar çeşitli konularda, mümkün olduğu kadar çok fırsat yaratarak deneyim sahibi olmalarını sağlamak ve bu deneyimleri özgürce tartışmaya açmak olmalıdır... Dünya ve bu arada ülkemiz her gün hızla değişmekte ve gelişmektedir. Sorunlar hemen her gün artmakta, bunlara bağlı olarak da çözüm yolları değişmektedir. Sorunlar aynı türden ama aranan cevaplar hep farklıdır. Doğru düşünmeye, nasıl düşüneceğimizi bilmeye bugün dünden daha çok ihtiyacımız olduğu bir vakadır. Munzur (1999: 61)’ a göre düşünme eğitimi, çocuk ve gençleri mutlu, üretken, özgür, çağdaş, sorunlarıyla baş edebilen bir yaşama hazırlar. Yeni kuşağın, eski kuşağın yanlışlarını gördüğü ve seçenek üreterek aynen yaşamak zorunda kalmadığı; koşulları zorladığı bir yaşam. Demokrasi, insan hakları, insan ilişkileri ve bilim alanlarında daha ileri bir yaşam. İnsanların “insan” olarak beklentilerinin arttığı ve beklentilerinin yanıtladığı, aklın ve düşüncenin egemen olduğu bir yaşam. Tüm bunlar bir çırpıda ve salt eleştirel düşünme eğitimi ile gerçekleşemeyecek olsa da eleştirel düşünme eğitiminin ciddi katkıları olacağı yadsınamaz.

1.1.4 Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme konusunu daha iyi anlayabilmek için “eleştiri”, “eleştirel” ve “eleştirme” kavramlarının açıklanmasına ve eleştirel düşünme konusunun geçmişine bakmak faydalı olabilir.

Ünlü (1997: 4)’ nün aktardığına göre Melih Cevdet Anday, batı dillerinde “eleştiri” anlamı taşıyan sözcüklerin kaynağı için şunları belirtmektedir: İngilizce “critical”, eleştirmen anlamına gelirken “critique”, eleştiri anlamına gelir. Fransızca “critique” eleştirel, eleştirme, eleştirmen anlamlarına gelir. Batı dillerindeki bu sözcükler Yunanca “kritikos” sözcüğünden çıkmadır. “Kritikos” sözcüğü de ilk kez Homeros destanlarına sonradan katılmış olabilecek dizeleri ayırmakla görevli İskenderiyeli üç Yunan bilgini için kullanılmıştır.

Eleştiri, “elemek” fiilinden “ş” işteşlik ekiyle türetilmiş bir kelimedir. Elemekten amaç, elenen şeyin işe yarar kısımlarının alınıp işe yaramayan kısımların atılmasıdır. Bizde nasıl olmuşsa, eleştiri kelimesi sadece işe yaramayan kısımların atılması için yapılan işlem gibi bir anlam kaymasına uğramıştır. Eleştirel yeti, aklın en önemli yetilerinden biridir. Eleştirel yeti olmadan düşünce, muhakeme, mukayese ve hayal gücünü kullanma da söz konusu olmayacaktır (Ünalın, 2006). Eleştiri insanın insan olması ve insanlar arasında sosyal farklılıkların oluşması ile başlamış ve o günden bu yana eleştiriye tahammül etmek hep zor olmuştur. Aslında eleştiriden korkulması gerektiğinin tam tersine eleştiriden yararlanılması gerekir. Eleştirel düşünme olguları ya da bulguları eleştirmek veya reddetmek değil aynı zamanda mevcut bilgiyi doğru algılamak ve onun alternatifi yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Eleştiri, ileri sürülen görüşün yerine bir şeyi koymak olarak da algılanabilir (Ortaş, 2006).

Eleştiri iyiyi kötüden ayırma, bir eser, kişi veya durum hakkında hüküm yürütme, iyi ve kötü taraflarını ortaya koyma, tenkit demektir. Eleştirmek ise iyi ve kötü yönlerini ortaya koymak; sadece kötü yönleri üzerinde durmak, tenkit etmektir (MEB, 1995: 766). Eleştiri bir şeyi nesnel açıdan yargılama, analiz etme ya da yorumlamadır. Eleştirinin amacı, eleştirel düşünmenin amacının aynısıdır: Güçlükler kadar zayıflıkları, meziyetler kadar kusurların önemini anlamak (Paul, 1995: 521–552). Eleştiriye kabaca, bir olguyu, durumu ya da süreci tüm iç ve dış bağlantıları-dinamikleri ile birlikte bütünlüklü olarak sorgulayarak değerlendirme, tanıma, çözümleme ve ona ilişkin belli bir kesinlikte yargılara ulaşma ve aşma çabası olarak nitelendirebiliriz. Bir olgu ya da süreci, yukarıda belirtilen noktalar temelinde çok yönlü eleştiriye-sorgulamaya tabi tutmadan, o olgunun ya da sürecin sadece görünen (yüzeysel), ya da kimi nedenlerle-kaygılarla keyfi tarzda belirlenen kimi sınırlı boyutlarıyla değerlendirip yargılara ulaşmaya ise yüzeysel ya da önyargılı eleştiri, önyargılı yaklaşım denir... Bütünlüklü-çok boyutlu ve nesnel verilere dayanan eleştiri gerçeğe, önyargılı yaklaşım ise tıkanmaya ve açmazlara götürür (Polat, 2002).

“Eleştirel” kelimesinin anlamı bazen olumsuz olarak düşünülür. Oysaki anlatma, açıklama amacıyla yapılan çözümleme ve değerlendirme anlamına gelir;

kusur bulma ve ayıplama değildir (Banks, McCarthy & Rasool, 1993: 6). Eleştirme söz konusu nesneye bağlı olarak özel bir tavır geliştirmek ve edinilen özel kanıyı nesnel bir yargı biçiminde ortaya koymaktır. Yani eleştiri yalnızca yermek veya yalnızca övmek değildir. Her ikisini de kapsayan bir yargılamadır (İzğören, 2003). Eleştirme bir insanın, bir eserin, bir konunun doğru ve yanlış yanlarının bulunup gösterilmesi amacıyla yapılan bir inceleme işi olarak tanımlanabilir. Fakat genellikle olumsuz olarak anlaşılan kritik etme, insanlar tarafından pek hoş karşılanmayan bir kavramdır (Külahçı, 1995: 10). Eleştiri yakınmak, kızmak, hakaret etmek, arkadan konuşmak olarak algılanmamalıdır. Eleştiri bir paylaşım, iletişim biçimi, düşünce alışverişi ve karşılıklı öğrenmedir (İnam, 1994: 64).

Eleştirel düşünmenin zihinsel kökleri ise binlerce yıl önce sorgulama metodunu keşfeden Sokrates' e kadar gider... O, fikirleri değerli inançlar olarak kabul etmeden önce araştırıp düşünmeyi sağlayan derin sorular sormanın önemini saptamıştır... O, kanıt araştırmanın, muhakeme ve varsayımları bütünlemesine gözden geçirmenin, temel kavramları analiz etmenin ve neyin söylendiğiyle neyin yapıldığının kapsamalarını takip etmenin önemini ortaya koymuştur. Onun sorgulama metodu, şimdi "Sokratik Sorgulama" ve eleştirel düşünme öğretim stratejilerinin en iyisi olarak bilinir. Thayer-Bacon (1998)' un belirttiğine göre eleştirel düşünme kavramı felsefe kadar eskidir. Eleştirel düşünmenin gerçek kökeni ilk felsefecilerin seslendirdikleri argümanlarını kanıtlamak için kullandıkları mantıktır. Bu mantık Plato tarafından Sokrates' in modeli kullanılarak diyalojik düşünme adı altında 2400 yıl önce ilk olarak ortaya konulmuştur (Aktaran: İrfaner, 2002: 11). Lacey (1996: 17)' in Beck ve diğerleri (1992: 3)' nden aktardığına göre Sokrates' in öğrencisi olan Plato, düşünmeyi zihinsel kelimeler içeren ruhtaki bir diyalog olarak görmektedir. Onun seleflerinden Aristo, eleştirel düşünmenin özetleme ve mantıksal sorgulamayla birlikte ahlaki sorgulamayı da içerdiği fikrini sürdürmüştür. Elam (2001: 2)' ın aktardığına göre de Sokrates (M.Ö. 470-M.Ö. 399), araştırıcı sorular sorarak öğrencileri muhakeme-sorgulama yapmaya teşvik etmeyi amaçlardı (Glaser, 1985). Aristo (M.Ö. 384-M.Ö. 322) da mantık ve söz sanatı üzerine temellenen felsefesinde eleştirel düşünmeyi zorlardı (Beck, Bennet, McLeod & Molyneaux, 1992).

Eleştirel düşünme, görüldüğü gibi kökeni binyıllar öncesine dayanan bir konudur. Şüphesiz ki insanoğlu var olduğu günden beri düşünme, eleştirel düşünme becerisine sahiptir ve bu becerilerini kullanmaktadır. Ancak eleştirel düşünme üzerine çalışmaların Sokrates’ e kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980’ li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin birçok bilim insanınca tanımlanmasına karşın ortak bir tanımının yapılamamış olduğu görülmektedir. Farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar ve kendi bakış açılarına uygun tanımlar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularken bazıları eğilimlere odaklanmıştır; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön plana alırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almıştır. Yapılan eleştirel düşünme tanımlarının bazıları şunlardır:

- Eleştirel düşünme başkalarının sonuçlarını kabul etmeden önce onlardan kanıt isteme ve birinin sonuçlarını desteklemede kanıt sağlama durumudur (Hudgins & Edelman, 1986: 333).
- Eleştirel düşünme bazı şeylerin güvenilirlik, doğruluk ve değerini tespit etme süreci; sebepler ve alternatifler arama yeteneği, bütün durumu kavrama, birinin kanıt üzerine bakışını değiştirme ile karakterize edilip “mantıklı düşünme” ve “analitik düşünme” olarak da adlandırılır (Alvino, 1990: 50).
- Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır (Özden, 1999: 112).
- Eleştirel düşünme Cano ve Martinez (1991: 24)’ e göre belirli bir soruyu cevaplamak için ihtiyaç duyulan düşünme becerileri takımıdır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 5).
- Eleştirel düşünme insanların problemleri çözmede kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır (Sternberg, 1999: 46).
- Eleştirel düşünme Scriven & Paul (1997: 1)’ ün “Eleştirel Düşünmede Yetkinlik Ulusal Konseyi” ne hazırladıkları taslak tanıma göre inanç ve eyleme bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da iletişimle oluşturulan ya

da toplanan bilgiyi zihinsel olarak disipline edilen kavramsallaştırma, uygulama, analiz, sentez ve/veya değerlendirme süreçleridir.

- Eleştirel düşünme Carther (1973)' a göre konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince nesnel kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimidir (Aktaran: Çıkrıkçı, 1992: 559).
- Eleştirel düşünme olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir (Chance, 1986: 236).
- Eleştirel düşünme bir durum, soru, problem ya da fenomeni keşfetmek için yapılan ve kişinin doğrulanabilen bir sonuca ulaşmasını sağlayabilen araştırmadır (Kurfiss, 1988: 2).
- Eleştirel düşünme kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve sentez yapabilme ve/veya bilgi kaynakları ile gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişim gibi kazanım yollarını içeren inanmaya veya yapmaya rehberlik eden bir süreçtir (Brouwer, 1996: 196).
- Eleştirel düşünme bilimizi aydınlatmak ve geliştirmek için kendimizin ve diğerlerinin düşüncelerini dikkatle gözden geçirerek dünyamızı anlamlı kılma adına yaptığımız aktif, amaçlı ve organize çabalardır (Chaffee, 1988: 29).
- Eleştirel düşünme problem çözme, çıkarımları belirleme, olasılıkları hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünmedir (Halpern, 1989: 5).
- Eleştirel düşünme, inanılan ya da yapılan şeye karar verme üzerine odaklanan mantıklı ve yansıtımcı düşünmedir (Norris & Ennis, 1989: 18).
- Eleştirel düşünme kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve organize zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1995: 211).
- Eleştirel düşünme gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmadır (Paul, 1988: 49).

- Eleştirel düşünme, bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Craver, 1989: 13).
- Eleştirel düşünme, önceki bilgilerimiz ve yaklaşımlarımız ışığında okuduğumuz metnin geçerliğini değerlendirmek, ulaşılan sonuçların doğru olup olmadığına karar vermektir (www.critical-reading.com/critical_thinking.htm, 2006).
- Eleştirel düşünme inanç, talep, çıkarımların bilimsel değerini ve kesinlik ile doğruluğun değerini belirleme yoludur (Beyer, 1983: 44).
- Eleştirel düşünme bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren, düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001: 20).
- Eleştirel düşünme okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır (Kökdemir, 2003: 4).
- Eleştirel düşünme, ölçülü bir kuşkuculuk içinde ilgi konusu bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliğidir (Yıldırım, 1996: 19).
- Eleştirel düşünme yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulamayı kapsayan ve ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir (Ennis, 1985: 54).
- Eleştirel düşünme önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınındığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir (Argüden, 2005).
- Eleştirel düşünme özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünmedir (Paul, Binker, Jensen & Krelau, 1990: 379).
- Eleştirel düşünme insanın, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip neden-sonuç ilişkisi sürecine sokarak işlemesine dayanan, muhakeme ve sorun çözme

odaklı, ödülü kişinin seçenek yaratması ve sorun çözmesi olan bir öğrenme-bilme-davranma modelidir (Atabek, 2000: 16).

- Eleştirel düşünme düşünmenin belirli bir türüne ya da alanına uygun olarak düşünmenin mükemmelliklerini örnekleyen disipline edilmiş, özyönetimli düşünmedir, zihinsel becerilerin ve yeteneklerin ustalığını sergileyen düşünmedir, siz kendi düşünmenizi daha iyi (daha açık, daha doğru ya da daha savunulabilir) yapmak için düşünürken kendi düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır (Paul, 1995: 521–552).
- Eleştirel düşünme Altıncı Uluslararası Düşünme Konferansı' nın (Sixth International Conference On Thinking) yaptığı tanıma göre kendini yöneten, kendini disipline eden, kendini izleyen ve kendini doğrultan bir düşünmedir. Eleştirel düşünme, onu kullananların mükemmel komutlarının standartlarını düzenli olarak onaylamayı gerektirir. Eleştirel düşünme, etkili bir iletişim ve problem çözme yeteneği gerektirir (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 12).
- Eleştirel düşünme Amerika Birleşik Devletleri Hemşire Okulları Birliği (AACN–1988)' ne göre karar verme ile ilgili çok boyutlu bir sürecin parçası olup sorgulamayı, çözümlemeyi, sentez yapmayı, yorumlamayı, çıkarımda bulunmayı, tümevarım ve tümden gelim yaparak yargıda bulunmayı, sezgiyi, uygulamayı ve yaratıcılığı içermektedir (Aktaran: Akbıyık, 2002: 9).

Eleştirel düşünmeyi açıklamak için yapılan tanımların birbirleriyle ortak yönleri olmakla birlikte birbirlerinden ayrılan yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tanımların eleştirel düşünme konusunda bir karmaşıklık yarattığı da anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme için çok sayıda tanımlamanın yapılmış olmasının yarattığı karışıklığı gidermek için Amerikan Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi aracılığıyla bir katalizör rolü üstlenerek eleştirel düşünme alanında önemli bir yazar ve felsefeci olan Peter A. Facione başkanlığında 1987 yılı aralık ayında eleştirel düşünmenin ve eleştirel düşünme değerlendirmesinin geçerli durumunu sistematik olarak araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Facione başkanlığında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada' dan eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi ve teorisinde uzman olan ve profesyonel meslektaşları tarafından

geniş ölçüde özel tecrübe sahibi olarak bilinen 46 kişinin (%52' si felsefe, %22' si eğitim, %20' si sosyal bilimler, %6' sı da fizik bilimleri uzmanı) Delphi Projesi' ne katılmasına karar verilmiştir.

Delphi tekniği, 1950' li yıllarda ABD' nde RAND şirketinde çalışan Olaf Helmer ve Norman Dalkey adındaki iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Delphi tekniğinin amacı; geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır. Delphi tekniği özellikle politik ya da duygusal ortamlarda karar verme durumunda kalındığında veya kararların güçlü gruplar tarafından etkilenme olasılığı olduğu durumlarda kullanılabilir. Genel olarak Delphi tekniği üç özelliğe sahiptir: katılımı gizlilik, grup tepkisinin istatistiksel analizi, kontrollü geri besleme (Şahin, 2006). Delphi tekniği, organizasyonda bir sorunun çözümü için uzman kişilerin yüz yüze görüşmeler ve bir arada tartışmalar yapmadan bir konu hakkında karar vermelerine ve uzlaşmalarına imkân sağlayan bir yöntemdir. Bu karar verme tekniğinde önce konunun uzmanı kişilere sorunlara bakış açıları ve çözüm önerileri hakkında yazılı bir form gönderilir. Formlar uzman kişiler tarafından doldurulduktan sonra geri gönderilir. Tüm grup üyelerinin veya uzmanların görüş ve önerileri sınıflandırılır ve tekrar yazılı olarak kendilerine geri gönderilir. Bu işlem karar alıcıya ve uzlaşma gerçekleşinceye kadar devam eder (<http://www.iuekk.org/Makaleler/ana.htm>, 2006).

1988 yılı şubat ayında başlayan ve 1989 yılı kasım ayında sonlanan Delphi Paneli' nde düşünce dolu ve detaylı yanıtlar elde etmek için altı soru turu gerçekleştirilmiştir. Panelistler, muhakeme edilen görüşlerini paylaşarak ve onları diğer uzmanlar tarafından sunulan yorumlar, itirazlar ve argümanların ışığında yeniden incelemeye razı olarak bir konsensüse ulaşma doğrultusunda çalışmışlardır. Her bir soru turu, uzmanın profesyonel statüsüne olumsuz bir etki meydana getirmeden proje direktörü Facione tarafından başlatılmış ve bütün yanıtlar koordine edilmiştir. Proje direktörü, yazarların isimlerini kaldırarak doğrudan alıntıları ve sentez yapılan yanıtları bütün panele dolaştırmıştır. Bununla birlikte panelistler kendilerini, yazdıkları yanıtlarının düşünce doluluğu ve ikna edebilme gücü vasıtasıyla araştırma doğrultusunda şekillendirmişlerdir (Facione, 1990: 2).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamada en sistematik yaklaşım olan bu Delphi tipi çalışma paneli sonucunda uzmanlar eleştirel düşünmenin bir konsensüs tanımını ortaya çıkarmışlardır. Sonuç olarak sonradan Delphi Modeli ya da tanımı olarak anılan bir kavramsallaştırma ortaya çıkmıştır. Bu konsensüs, Delphi Raporu olarak adlandırılmış ve Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanmıştır. Raporda eleştirel düşünmenin sonuç tanımı şu şekildedir:

Anlıyoruz ki eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Facione, 1990: 2).

Erwin (2001)’ e göre bu tanım daha sonra 500 işadamı, kanun yapıcı ve akademisyenin katılımıyla yapılan Ulusal Ortaöğretim Sonrası Eğitim İşbirliği (National Postsecondary Educational Cooperative-NPEC) tarafından da onaylanmıştır (Aktaran: Williams, 2002: 1–2). Facione ve Facione (1996: 130)’ nin aktardığında göre de Amerikan Felsefe Birliği Delphi Çalışması Komisyonu’ nun eleştirel düşünme tanımı, Birleşik Devletler’ in eğitim ve politika enstitülerinde kavramın aydınlatılması gereksinimine bir yanıt olmuştur. Çünkü bu tanım, “Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’ nın Eğitim Hedefleri: 2000” raporunda (US Department Of Education's Education Goals: 2000) kullanılmıştır. 1994’ te Amerikan Yüksek Eğitim Birliği (American Association Of Higher Education-AAHE) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği’ nin (American Educational Research Association-AERA) ulusal forumlarında teorisyenler ve bilim adamları, eleştirel düşünmenin yapısıyla ilgili konsensüsü pekiştirmişlerdir.

Bu şekilde kabul edilebilirliği diğer tanımlara göre daha yüksek olan bir tanıma kavuşmuş olan eleştirel düşünmenin hangi boyutlardan, becerilerden ve eğilimlerden oluştuğu da önemli bir konu durumundadır.

1.1.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Eğilimleri

Eleştirel düşünmenin hangi beceri, eğilim ya da boyutlardan oluştuğu konusunda da çok sayıda araştırmacı fikir belirtmiştir.

Dewey (1933) ile Norris & Ennis (1989) gibi uzmanlar, eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarını kapsadığı konusunda hemfikirdirler. Zoller, Ben-Chaim & Ron (2000)' a göre eleştirel düşünmek için bir öğrencinin eğilimi önkoşuldur. Öğrencinin taşıdığı bu eğilim de onun eleştirel düşünme kapasitesini önemli ölçüde etkiler (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 14).

Son yıllarda Watson ve Glaser (1980), McPeck (1981), Paul (1982, 1985), Siegel (1991), Brookfield (1987), Kurfiss (1988), Facione (1990) ve Boostrom (1994) gibi önemli eleştirel düşünme teorisyenleri eleştirel düşünmeyi bilişsel becerilerin spesifik bir setinden daha çok beceri, bilgi ve tutumların bir bileşimi olarak görürler. Onlar, eleştirel düşünmenin kanıtın mantığını ve doğruluğunu düşünebilme becerisiyle çıkarımlar ve genellemeler yapmanın doğasını anlamayı kapsadığını belirtirler (Aktaran: Simpson & Courtney, 2002: 6).

Dil (2001: 27–28)' in aktardığına göre, Kataoka-Yahiro & Saylor (1994) tarafından geliştirilen “Hemşirelik Kararları İçin Eleştirel Düşünme Modeli” nde eleştirel düşünme için gerekli tutumlar ve eleştirel düşünme standartları şunlardır:

- Eleştirel düşünme için gerekli tutumlar: Güven, bağımsızlık, sorumluluk, sabır, yaratıcılık, meraklılık.
- Eleştirel düşünme standartları: Açık olma, kararlı olma, özel olma, doğruluk, tutarlılık, ilgili olma, makul olma, dürüstlük, mantıklı olma, geniş düşünme, derin bakabilme, sonlandırma.

Pascarella & Terenzini (1991: 118), bir tartışmada merkezi konuları ya da varsayımları tanımlama, önemli ilişkilerin farkına varma, verilerden doğru çıkarımlar

yapma, sağlanan veri ya da bilgilerden sonuçlar çıkartma, sunulan veri temeli üzerinde sonuçların haklılığını yorumlama ve otorite ya da kanıtı değerlendirme unsurlarının bazılarını ya da tamamını yapabilme yeteneğinin eleştirel düşünme için gerekli olduğunu belirtir.

Argüden (2005)' e göre eleştirel düşünme yeteneğinin adımları şunlardır:

- Bir problemle karşılaşıldığında o problemi oluşturan farklı unsurları belirleyebilmek, bunlara farklı ağırlıklar verebilmek, bu unsurlardan çözüme etkisi olabilecek ve olamayacak olanları ayırt edebilmek ve sonuca etkisi belirlenemeyenler için belirsizliği kabul etmek eleştirel düşüncenin ilk adımıdır.
- İkinci adım, problemin çözümü için yeterli bilgiye sahip olunup olunmadığını anlamak, bu eksikliğin nasıl giderilebileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilmek ve bilgi eksikliğini gidermek için sorgulamaktır.
- Üçüncü adım ise sunulan bilgiyi anlamak için teorik modeller hakkında bilgi sahibi olmak ve sunulan bilginin varsayılan modelle uyumlu ve uyumsuz kısımlarını değerlendirmektir.
- Dördüncü adım sunulan bilginin ve teorik modeli oluşturan kavramların açık tanımlarının tüm bireyler tarafından paylaşıldığından emin olmaktır. Aksi takdirde, aynı kelimeler kullanılmasına rağmen, bireyler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Kavramların açıklanmasını istemek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından biridir.
- Beşinci adım, sunulan bilgiden çıkarımlar yapabilme yeteneğidir. Bu beceri sunulanın ötesinde bilgiye ulaşabilmeyi ve tutarlılık testlerinin gerçekleştirilmesini de sağlar.
- Altıncı adım, sunulan bilginin değerlendirilmesinde farklı alternatifleri tartma ve değerlendirme sürecinde akılcı kıstaslar kullanmaktır. Değerlendirme kriterleri konusunda fikir birliği yaratılmadan ortak bir karar almak mümkün olamaz.
- Yedinci adım ise kararı oluşturan gerekçelerin ne kadar güçlü olduklarını değerlendirebilmektir. Varsayımlardan, gerekçelerden ve çıkarımlardan elde edilenlerin karar için yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek eleştirel düşüncenin önemli adımlarından birisidir.

McKnown (1997: 8)' a göre eleştirel düşünmenin özellikleri şunlardır (Aktaran: Vural ve Kutlu, 2005):

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir.
- Eleştirel düşünme derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.
- Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' nda eleştirel düşünme ile ilgili olarak temel alındığı anlaşılan Nash (1994: 214)' ın önerdiği bazı eleştirel düşünme becerileri şunlardır: Bir kanıt ya da referansa dayanma, tarihsel tema ve kavramları sorgulama, ilkeleri sorgulama, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, değerlendirmeler yapma, sınıflama yapma, karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, sebep-sonuç ilişkilerini belirleme, bir kaynağın güvenilirliğini belirleme, gerçekleri ve görüşleri ayırt etme, sonuç çıkarma, kalıp yargıları fark etme, varsayım türetme, örtük varsayımları belirleme, bir tartışmadaki iddiayı ortaya çıkarma, tarihsel kanıt tanımlama ve kullanma, belirsiz ya da çift anlamlı ifadeleri değerlendirme, doğru ve yanlış akıl yürütme biçimlerini tanımlama.

Slattey (1990: 333)' e göre ise eleştirel düşünme soru sormayı, problemleri tanımayı, kanıtları araştırmayı, varsayım ve önkabulleri analiz etmeyi, duygusal akıl yürütmelerden ve genellemelerden kaçınmayı, diğer yorumları dikkate almayı ve belirsizliğe karşı tolerans göstermeyi içerir. Simpson & Courtney (2002: 10)' e göre eleştirel düşünme bilgi, aktif tartışma, muhakeme, girişim, sezgi, uygulama, karmaşık anlamları analiz etme, problemleri saptama, alternatifleri tasavvur etme ve değer yargılarıyla ilgili olasılıklar oluşturma gibi unsurlarla bütünleşmiştir. Eleştirel düşünme, parçalarının toplamından temel olarak daha büyüktür, çünkü o, tutumları

sürekli olarak keşfetmeye, tanımlamaya ya da anlamaya teşvik eden bir süreçtir. Decaroli (1973: 68)' ye göre ise eleştirel düşünmede birbirini tamamlayıcı biçimde işe koşulan yedi beceri söz konusudur. Bu beceriler şunlardır: Tanımlama, denence kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama. Ennis (1986: 84), eleştirel düşünme becerilerini 12 madde olarak sıralamıştır. Fisher (1990: 68) ise bu maddelere daha iyi anlaşılması için açıklayıcı birer soru eklemiştir. Bu maddeler ve sorular Tablo-1' de verilmiştir.

Tablo-1. Ennis' e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ	AÇIKLAYICI SORULAR
Bir ifadenin anlamını kavrama	İfade anlamlı mı?
Usavurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama	İfade açık mı?
İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama	İfade tutarlı mı?
İfadenin bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama	İfade mantıklı mı?
İfadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama	İfade kesin mi?
İfadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama	İfade bir kuralı izliyor mu?
Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama	İfade tam mı?
İfadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama	İfade savunulabilir mi?
Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama	İfade ilişkili mi?
İfadenin sayıtlıya dayalı olup olmadığını yargılama	İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?
Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama	İfade yeterince tanımlanmış mı?
İfadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilemeyeceğini yargılama	İfade doğru mu?

Eleştirel düşünme mantıklı, kendinin farkında, dürüst, açık fikirli, disiplinli ve adaletli olabilme becerilerini içerir. Eleştirel düşünme, metinlere kuşkuyla yaklaşmayı, metnin anlatmak istediğini açıklayacak yöntemleri geliştirmeyi ve anladığından emin olmayı, yeni düşünce ve bakış açılarına açık olmayı ve kanıtları araştırmayı gerektirir (www.critical-reading.com/critical_thinking.htm, 2006). Carr (1988: 70)' a göre ise eleştirel düşünmenin boyutları şunlardır: Cümleler ve kelimelerin anlamları arasında iddia edilen yargılayıcı ilişkileri bulmaya yarayan mantıksal boyut, mantıksal boyutun kapsadığı cümleleri yargılamadaki kriter bilgisini ölçmeyi sağlayan ölçütsel boyut ve cümlelerin amaca uygun olup olmadığına karar vermede kullanılan faydacı boyut.

Tanımlanmasında çok sayıda farklılığa ve çeşitliliğe rastlanılan eleştirel düşünmenin hangi becerilerden oluştuğu konusunda da görüldüğü gibi birbirinden farklı bakış açıları ve yaklaşımlar söz konusudur. Eleştirel düşünmenin tanımlanmasındaki karmaşıklığı gidermede önemli bir paya sahip olan ve Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda da kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Delphi Projesi’ ne katılan uzmanlar, iyi eleştirel düşünmenin bir beceri boyutunu bir de eğilim boyutunu kapsadığını ortaya koymuşlardır. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde, özündedir (Facione, 1990: 4). Ancak projeye katılan uzmanların konsensüsünü sağlamayı amaçlayan Facione (1990: 4), uzmanların bazı bilişsel becerileri, merkezi ya da öz eleştirel düşünme becerileri olarak karakterize ettiklerini aktarır. Buna göre uzmanların hemen hemen tamamı (%95’ ten yüksek bir oranda) analiz, değerlendirme ve çıkarımı eleştirel düşünmenin merkezi olarak görürken uzmanların çoğunluğu ise (%87’ den yüksek bir oranda) yorumlama, açıklama ve öz düzenlemeyi de eleştirel düşünmenin merkezi olarak değerlendirmişlerdir. Eleştirel düşünmenin kapsadığı bilişsel beceriler ve alt beceriler Tablo–2’ de sunulmuştur.

Tablo–2. Delphi Projesi’ nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri

BECERİ	ALT BECERİ
Yorumlama (Interpretation)	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
Analiz (Analysis)	Fikirleri gözden geçirme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
Değerlendirme (Evaluation)	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
Çıkarım yapma (Inference)	Kanıttan kuşkulama (Querying Evidence)
	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
Açıklama (Explanation)	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
Öz düzenleme (Self-Regulation)	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
	Kendini düzeltme (Self-correction)

Delphi Projesi’ nde ortaya çıkan merkezi-öz eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerinin konsensüs tanımları şu şekildedir:

YORUMLAMA (INTERPRETATION): Çok çeşitli tecrübe, durum, veri, olay, yargı, gelenek, inanç, kural, prosedür ya da kriterin anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etme.

Sınıflandırma (Categorization)

- Bilgiyi anlama, betimleme ya da karakterize etmek için kategorileri, farkları ya da çerçeveleri yakalama ya da uygun olarak formüle etme.
- Uygun kategori, fark ya da çerçeve tarzında anlaşılabilir anlamlar almaları için tecrübe, durum, inanç, olay ve benzerini betimleme.

Önemini Çözme (Decoding Significance)

- Dil, sosyal davranışlar, çizimler, rakamlar, grafikler, tablolar, çizelgeler, işaretler ve semboller gibi gelenek (convention) temelli iletişim sistemlerinde belirtilen çıkarımsal ilişkiler, kriter, prosedürler, kurallar, bakış açıları, değerler, sosyal önem, amaçlar, güdüler, anlamlar, direktif fonksiyonlar, etkileyici anlam ya da bilgi içeriğini betimleme, dikkat etme ve ortaya çıkarma.

Anlamını Aydınlatma (Clarifying Meaning)

- Kelimelerin, fikirlerin, kavramların, ifadelerin, davranışların, çizimlerin, rakamların, işaretlerin, çizelgelerin, grafiklerin, sembollerin, kuralların, olayların ya da törenlerin durumsal, geleneksel ya da amaçlanan anlamlarını şart koşma, betimleme, analogi ya da mecazi anlatım sayesinde başka sözcüklerle anlatma ya da açıklama.
- Kafa karışıklığı, istenmeyen belirsizlik ya da birden fazla anlama gelme durumunu kaldırmak için ya da mantıklı bir prosedür düzenlemek için şart koşma, betimleme, analogi ya da mecazi anlatım kullanma (Facione, 1990: 6–7).

ANALİZ (ANALYSIS): İnanç, yargı, tecrübe, sebep, bilgi ya da görüşleri belirtmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki amaçlanan ve aktüel olan çıkarımsal ilişkileri saptama.

Fikirleri Gözden Geçirme (Examining Ideas)

- Tartışma, muhakeme ya da ikna etme durumunda çeşitli ifadelerin oynadığı rolü ya da amaçlanan rolü belirleme.
- Terimleri tanımlama.
- Fikir, kavram ya da ifadeleri karşılaştırma ya da aralarındaki farkı gösterme.
- Konuları ya da problemleri saptama ve onların bütüncül parçalarını belirleme ve o parçaların birbirleriyle ve bütünüyle olan kavramsal ilişkilerini saptama.

Argümanları Ortaya Çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)

- Verilen ifade, betimleme, soru ya da grafik sunumlarının açık olup olmadığını ya da bazı iddia, görüş ya da bakış açılarını yanlışlayan ya da destekleyen sebep ya da sebepleri ifade etmeyi amaçlama durumunu belirleme.

Argümanları Analiz Etme (Analyzing Arguments)

- Bazı iddia, görüş ya da bakış açılarını desteklemeyi ya da reddetmeyi amaçlayan sebep ya da sebeplerin bir ifadesi verildiğinde;
 - Amaçlanan temel sonucu tanıma ve ayırt etme.
 - Temel sonucu desteklemeye yardım eden varsayım ve sebepleri tanıma ve ayırt etme.
 - Temel sonucu destekleyici ilave ya da yedek varsayım ve sebepleri tanıma ve ayırt etme.
 - Aracılık eden sonuçlar, belirtilmeyen varsayımlar ya da ön tahminler gibi ifade edilmeyen muhakeme unsurlarını tanıma ve ayırt etme.
 - Argümanın kapsamlı yapısını ya da amaçlanan muhakeme zincirini tanıma ve ayırt etme.
 - Arka planda amaçlanan ya da belirtilen muhakemenin bir parçası olarak amaçlanmadığı incelenmiş olan ifadelerin yapısında bulunan maddeleri tanıma ve ayırt etme (Facione, 1990: 7–8).

DEĞERLENDİRME (EVALUATION): İfadelerin ya da bir kişinin algı, tecrübe, konum, yargı, inanç ya da görüşünün betimlenmesi ya da açıklanması gibi diğer sunumların güvenilirliğini değerlendirme; ifadeler, betimlemeler, sorular ya da

diğer sunum türleri arasındaki aktüel ya da planlı çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirme.

İddiaları Değerlendirme (Assessing Claims)

- Bilgi ya da görüşün kaynağının güvenilirlik derecesini değerlendirme ile ilgili faktörleri tanıma.
- Soru, bilgi, prensip, kural ya da prosedür talimatlarının durumsal ilgisini değerlendirme.
- Verilen herhangi bir tecrübe, konum, yargı, inanç ya da görüşün doğruluk ya da olasılığının güven düzeyini, kabul edilebilirliğini değerlendirme.

Argümanları Değerlendirme (Assessing Arguments)

- Verilen bir argümanın varsayımlarının kabul edilebilirliğinin bir kişinin doğru olarak ya da çok muhtemelen doğru olarak kabul ettiği argümanın belirtilen sonucunu doğrulayıp doğrulamadığını yargılama.
- Soruları ya da itirazları önceden tahmin etme ya da ileri sürme ve bunların değerlendirilen argümanda önemli zayıflık olup olmadığını değerlendirme.
- Bir argümanın yanlış ya da kuşkulu varsayımlara ya da ön tahminlere bel bağlayıp bağlamadığını belirleme ve sonra bu durumun onun gücünü nasıl etkilediğini belirleme.
- Mantıklı ve temelsiz çıkarımlar arasında yargılama yapma.
- Bir argümanın kabul edilebilirliğini belirlemeye yönelik bir bakışla argümanın varsayımlarının gücünü yargılama.
- Bir argümanın kabul edilebilirliğini yargılamaya yönelik bir bakışla argümanın amaçlanan ya da amaçlanmayan sonuçlarının gücünü belirleme ve yargılama.
- Bir argümanı zayıflatabilen ya da güçlendirebilen olası ilave bilgilerin boyutunu belirleme (Facione, 1990: 8–9).

ÇIKARIM YAPMA (INFERENCE): Mantıklı sonuçlar elde etmek için gerekli olan unsurları saptama ve elde etme; varsayımlar ve hipotezler düzenleme; veri, ifade, prensip, kanıt, yargı, inanç, görüş, kavram, betimleme, sorular ya da diğer sunum türlerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili bilgi üzerinde düşünme.

Kanıttan Kuşkulanma (Querying Evidence)

- Destekleme gerektiren önermeleri fark etme ve destek sağlayabilecek bilgiyi araştırmak ve toplamak için özel olarak bir strateji belirtme.
- Verilen bir alternatif, soru, sorun, teori, hipotez ya da gerekli bir ifadenin değerini, akla yatkınlığını ya da kabul edilebilirliğine karar vermeyle ilgili bilgiyi genel olarak yargılama.

Alternatifleri Tahmin Etme (Conjecturing Alternatives)

- Bir problemi çözmek için çok sayıda alternatif belirtme, bir soruyla ilgili bir dizi tahmini varsayma, bir olayla ilgili alternatif hipotezleri tasarlama, hedefi gerçekleştirmek için farklı planlar geliştirme.
- Karar, pozisyon, politika, teori ya da inançların olası sonuçlarını tasarlama ve öntahminler oluşturma.

Sonuçlar Çıkarma (Drawing Conclusions)

- Verilen bir konu ya da sorunla uğraşması gereken bir kişinin pozisyon, görüş ya da bakış açısını belirlemede uygun çıkarım usullerini uygulama.
- Bir dizi ifade, betimleme, soru ya da diğer sunum türleri verildiğinde onları destekleyen, haklı çıkaran, kapsayan ya da gerektiren çıkarımsal ilişkiler ve sonuçlar ya da ön tahminlerin mantıksal güç düzeyini düşünme.
- Analogik, aritmetik, diyalektik ve bilimsel olarak sorgulama gibi çeşitli alt tür sorgulamaları başarılı olarak kullanma.
- Bir kanıt tarafından çok güçlü bir şekilde desteklenen ya da haklı çıkarılan ya da verilen bilgi tarafından reddedilmesi ya da daha az akla yatkın olması gereken çeşitli olası sonuçları belirleme (Facione, 1990: 9).

Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım yapabilmenin dışında iyi eleştirel düşünürler iki şey daha yapabilir. Onlar ne düşündüklerini ve bir yargıya nasıl ulaştıklarını açıklayabilirler. Ayrıca onlar kendi kendilerine sahip oldukları eleştirel düşünme güçlerini uygulayabilirler ve kendi görüşlerini geliştirebilirler. Bu iki beceri “açıklama” ve “öz düzenleme” dir (Facione, 1998: 5).

AÇIKLAMA (EXPLANATION): Bir kişinin yaptığı muhakemenin sonuçlarını belirtme; bir kişinin sonuçları üzerine temellenen açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşüncelerin koşullarında yapılan muhakemeyi haklı çıkarma ve bir kişinin muhakemesini ikna edici argümanlar tarzında sunma.

Sonuçları İfade Etme (Stating Results)

- Bir kişinin muhakeme sonuçlarını analiz etmek, değerlendirmek, çıkarım yapmada kullanmak ya da izlemek için sonuçlardan doğru ifadeler, betimlemeler ya da sunumlar oluşturma.

Prosedürleri Doğrulama (Justifying Procedures)

- Bir kişinin yorumlamalar, analizler, değerlendirme ya da çıkarımlar oluşturmada kullandığı açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşünceleri, bu süreçleri kendi kendine ya da diğer kişilere doğru olarak kaydedebilme, değerlendirebilme, betimleyebilme ya da haklı çıkarabilmek için ya da bir kişinin genel olarak bu süreçleri uygularken algılanan eksikliklerini düzeltmek için sunma.

Argümanları Sunma (Presenting Arguments)

- Bir iddiayı kabul etmek için nedenler gösterme.
- Çıkarımsal, analitik, değerlendirici kararların metot, kavramsallaştırma, kanıt, ölçüt ya da durumsal uygunluğuna olan itirazları karşılama (Facione, 1990: 10).

ÖZ DÜZENLEME (SELF-REGULATION): Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan unsurları ve sorgulama, doğrulama, onaylama ya da bir kişinin muhakemesini ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik bir bakışla kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle uygulayarak elde edilen sonuçları kendini bilerek gösterme.

Kendini Gözden Geçirme (Self-Examination)

- Bir kişinin kendi muhakemesini düşünme ve elde edilen sonuçları, doğru uygulamayı ve istenen bilişsel becerileri yerine getirmeyi onaylama.

- Bir kişinin görüşlerini ve nedenlerini kabul etmek için düşünce dolu meta-bilişsel öz değerlendirmeyi ve hedefi gerçekleştirme.
- Bir kişinin nesnellik ya da rasyonelliğini engelleyen basmakalıplar, önyargılar, duygular ya da diğer faktörler veya kişinin bilgi eksikliğinden etkilenen düşünmesinin boyutunu yargılama.
- Bir kişinin analiz, yorumlama, değerlendirme, çıkarım ya da ifadelere karşı tarafsız, uygun düşünceli, titiz, objektif, dürüstlüğe saygılı, mantıklı ve rasyonel olmaya çalışmasını belirlemeye yönelik bir bakışla kişinin güdülerini, değerlerini, tutumlarını ve ilgilerini düşünme.

Kendini Düzeltme (Self-Correction)

- Kendini gözden geçirmenin ortaya çıkardığı hatalar ya da eksiklikler olduğunda eğer mümkünse hataları ve onların nedenlerini düzeltme ve çaresini bulmak için uygun yöntemler tasarlama (Facione, 1990: 10–11).

Belki de en dikkate değer bilişsel beceri “öz düzenleme” dir. İyi eleştirel düşünürlerin kendi düşüncelerini geliştirmelerine imkân tanıdığı için “öz düzenleme” dikkate değerdir. Bazı insanlar “öz düzenleme” yi düşünmeyi başka bir düzeye çıkartma anlamında “metakognüsyon” olarak adlandırmak isterler. Fakat “başka bir düzey” onu tam olarak kapsamaz, çünkü “öz düzenleme” eleştirel düşünmenin tüm boyutlarında geriye dönüp bakmaktır ve kendini iki defa kontrol etmektir (Facione, 1998: 6).

Eleştirel düşünmenin diğer bir boyutu olan eğilim boyutu da Delphi Projesi ile açıklık kazanmıştır. Facione (1990: 12)’ ye göre projeye katılan uzmanların hemen hemen üçte ikilik bir çoğunluğunun eleştirel düşünmenin belirli duyuşsal eğilimleri kapsadığını savunması ve yaklaşık üçte birinin ise eleştirel düşünmenin duyuşsal eğilimleri değil, bilişsel beceri ve eğilimleri kapsadığını savunması bu çalışmada yaşanan en derin bölünme olmuştur. Uzmanların çoğunluğu (%61), duyuşsal eğilimlerin eleştirel düşünmenin anlamını oluşturduğunu savunmuştur. Uzmanların azınlığı (%30) ise eleştirel düşünmenin bir yargısal süreci kastettiğinde ısrarlı olmuşlardır. Facione (1990: 13)’ nin aktardığı tabloda (Tablo–3) uzmanların

çoğunluğunun (%61) eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasının bir parçası olarak dikkate aldığı eğilimler listelenmiştir. Sunulan bu eğilimlerin uzmanların %83 oranındaki konsensüsüyle iyi eleştirel düşünürleri karakterize edebileceği belirtilmiştir.

Tablo–3. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal Eğilimleri

ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN DUYUŞSAL EĞİLİMLERİ	
GENEL OLARAK YAŞAMA VE YAŞAM TARZINA YAKLAŞIMLAR	Geniş bir konu dizisiyle ilgili meraklılık
	Genel olarak iyi bilgili olmaya ve öyle kalmaya ilgi duymak
	Eleştirel düşünmeyi kullanmak amacıyla fırsatlara karşı uyanıklık
	Araştırma süreçlerine güveni olmak
	Muhakeme yapmak için kişinin kendi yeteneğine güven duyması
	Farklı dünya görüşleriyle ilgili açık fikirlilik
	Alternatifleri ve görüşleri düşünmede esneklik
	Diğer insanların görüşlerini anlamak
	Muhakemeyi değerlendirmede uygun fikirlilik
	Kişinin kendi önyargıları, kayırmaları, basmakalıpları, ben merkezli ya da toplum merkezli eğilimleri karşısında dürüst olması
	Yargılarda bulunma, erteleme ya da değiştirmede ölçülü olma
	Değişimi destekleyen dürüst düşünce ileri süren görüşleri tekrar düşünmek ve gözden geçirip düzeltmek
SPESİFİK KONULAR, SORULAR YA DA PROBLEMLERE YAKLAŞIMLAR	Soru ya da ilişkiyi ifade etmede açıklık
	Karmaşıklığı çalışırken düzenli olmak
	İlgili bilgiyi araştırmada gayretli olmak
	Kriter seçme ve uygulamada mantıklılık
	Yakındaki bir konu üzerine dikkati odaklamada özenli olma
	Zorluklarla karşılaşıldığında ısrarlı düşünmek
	Konu ya da durumun imkân verdiği derecede kesin olmak

Facione ve Facione (1997) tarafından yapıp beş yıl süren 7926 öğrencinin katıldığı boylamsal araştırma eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için yapılan en geniş kapsamlı araştırma olarak bilinir. Araştırma 50 farklı kolejden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda Delphi Projesi’ yle ortaya çıkan eleştirel düşünmenin bütün becerileri ve eğilimleri arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 18).

Tanımı, içerdiği becerileri ve eğilimleri kapsamlı bir şekilde Delphi Projesi ile ortaya çıkan eleştirel düşünmenin diğer düşünme türleri ile ilişkisi de önemlidir.

1.1.4.2. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi

Eleştirel düşünme, literatür incelendiğinde birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta olduğu ya da onların yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır. Üst düzey ya da yüksek düzey düşünme olarak literatürde genel kabul gören eleştirel düşünmenin diğer düşünme türleri ile olan ilişkisi birçok uzmanca incelenmeye çalışılmıştır.

Düşük düzey düşünme ile yüksek düzey düşünme arasındaki farkın ne olduğu da eğitimciler açısından önemli bir sorudur. Mirioğlu (2002: 2-3)' nun Newmann (1990)' dan aktardığına göre düşük düzey düşünme basit bir şekilde bilginin rutin, mekanik uygulamasını gerektirir. Rakamları bir formüle yerleştirme ya da hatırlanan bilgiyi listeleme gibi ezberleme egzersizleri örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan yüksek düzey düşünme öğrencilerin yorumlama, analiz ya da önceden öğrenilen bilginin rutin uygulamasıyla çözümü zor olan bir soru ya da problemle karşılaştıklarında bilgiyi manipüle etmelerini gerektirir.

Bittner & Tobin (1998: 269), eleştirel düşünme sürecinin çok yönlü olduğunu açıklar ve eleştirel düşünmeyi duruma bağlı olarak altında birçok farklı tip düşünmenin olduğu şemsiyeye benzetir. Skinner (1976)' e göre de literatürde sık sık görülen “bilimsel yöntem”, “bilimsel düşünme”, “yansıtımcı düşünme”, “üretici düşünme” ve “eleştirici düşünme” gibi kavramlar, aralarında küçük farklar olmakla birlikte aynı anlamı taşımaktadırlar (Aktaran: Kazancı, 1989: 37). Öner (1999: 11)' in O' Reilly (1991: 164)' den aktardığına göre ise eleştirel düşünme, diğer düşünme çeşitleri ile eşit tutulamaz. Karar vermenin bir bölümü olmasına rağmen sadece karar verme olarak düşünülemez. Yalnızca bir beyin fırtınası da değildir. Kazancı (1989: 41)' ya göre ise genellikle her çeşit düşünmede belirli oranda eleştiri bulunmaktadır. Hemen hemen hiçbir düşünme çeşidi eleştiriden, eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden yararlanmamazlık edemez.

Bruning, Schraw & Ronning (1995: 204)' in aktardığına göre Perkins ve diğerleri yaptıkları bir çalışmada dört düşünme alanı belirleyerek, bu düşünme

alanlarının ürün yönünden amaçlarını ve bu amaca dönük düşünme becerilerini açıklamışlardır. Bu açıklamalar Tablo-4’ te sunulmuştur:

Tablo-4. Düşünme Türleri ve Becerileri

DÜŞÜNME TÜRLERİ	AMAÇLARI	DÜŞÜNME BECERİLERİ
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler üretmek, yeni ürünler geliştirmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Var olan bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve kararın verilmesi
Problem Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi

Birkök (1998)’ ün aktardığına göre bazı yazarlar düşünmeyi bilimsel ve eleştirel düşünme olarak iki türde ele alırlar. Her iki tür de tecrübeyle sınanmış, net ve doğru bilgiler taşırlar. Bilimsel düşünme sadece doğrulanabilir gerçeklerden, eleştirel düşünme ise, inandırıcı ve iyi yapılanmış fikirlerden müteşekkildir... her iki düşünme tarzında esas olan şey bir fenomenin açıklanmasıdır. Yani eleştirel düşünmede de bilimsel düşünmede de esasen bir olgu açıklanmaktadır.

Eleştirel düşünme ile 1910’ lu yıllarda Dewey’ in ortaya koyduğu “yansıtımcı düşünme” nin anlamı sıklıkla kullanılmaktadır. İrfaner (2002: 15)’ in aktardığına göre ise Dewey (1928) insanların düşünmesi için ön yaşantı ya da güdünün gerekli olduğunu düşünür. Dewey’ in örneğine göre koyu renk bulutları gören bir kişi yağmurun yağabileceğini düşünür. Kişinin bulutlarla ilgili ön yaşantısı onun yağmurun yağabileceği inancı için bir temeldir. Bu yüzden düşünme ve doğal olarak yansıtımcı (reflektif) düşünme, bir fikir ya da inanç için bir temel olması amacıyla araştırmayı gerektirir. Bir inancın kabul edilmesini ya da reddedilmesini belirlemek yansıtımcı düşünmeden daha ileri bir adımı yani eleştirel düşünmeyi gerektirir.

Eleştirel düşünme ile problem çözme ilişkisi de çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanmıştır. Paul (1995: 521–552)’ e göre bir problemin formülatik olarak ya da robotik olarak çözülememesi durumunda eleştirel

düşünme gereklidir. Walters (1986: 236)’ a göre eleştirel düşünme, okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan bir problem çözme yöntemidir. Dr. Lowell Hedges (1991)’ e göre ise problem çözme, değerlendirmenin doğrusal bir süreciyken eleştirel düşünme doğrusal problem çözme sürecinin her bir basamağını gerektiği gibi araştırmaya imkân veren kapsamlı bir yetenekler takımıdır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 3).

Problem çözmeyi eleştirel düşünmenin bir alt süreci olarak gören araştırmacılar da söz konusudur. Kazancı (1989: 39–40)’ nın aktardığına göre Madison, eleştirel düşünmeyi problem çözmeyi de içeren, kişisel yargılamalara dayalı tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşan bir süreç ve yetenek demeti olarak tanımlamıştır. Dil (2001: 19–20)’ in Duchscher (1999) ve Hickman (1993)’ dan aktardığına göre de “problem çözme, memnun olunmayan bir durumdan daha iyi bir duruma geçmek arzusunun kaynaklanmakta iken, eleştirel düşünmede amaç, bir çözüm bulmak değil, savunulan şeyin nedenlerini haklı çıkarabilmek için tartışmak veya sorunu, durumu, mantıklı bir biçimde sunabilmek veya temsil edebilmektir. Problem çözmeye, eleştirel düşüncenin bir alt versiyonu olarak bakılabilir. Eleştirel düşünce, probleme çözüm aramaktan daha geniş kapsamlıdır ve sonuçtan ziyade sürece odaklanmaktadır”. Meyers (1991)’ e göre de eleştirel düşünme, problem çözmenin ötesine geçer. Eleştirel düşünme, bir problem için spesifik bir çözüm aramaktan daha çok çözümlerin eleştirisi ve durumun bütün yönleri üzerine sorular üretmeyi hedefler. Eleştirel düşünme, bir cevabı aramak üzerine odaklanmamıştır, oysaki problem çözmenin bir cevabı beklemesi onun doğasındandır (Aktaran: Simpson & Courtney, 2002: 11–12).

Problemleri çözmek için gereken çabalar bilişsel süreçle doğrudan ilişkilidir. Daha açık ifade etmek gerekirse problemi çözmek için “düşünmek” temel koşuldur. Problem çözme düşüncenin uygulamaya geçirilmesidir ve bu uygulamalı düşünme türü düşünmenin diğer iki türüyle de yakın ilişki içindedir. Bunlar yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmedir. Yaratıcı ve eleştirel düşünme araştırmacı, sorgulayıcı düşünme türleridir ve hem kendi doğaları gereği hem de problem çözme amacına

yönelik sorgulama ve bilgi toplama süreçlerini gerçekleştirirler (<http://sozluk.sourtimes.org/show.asp?t=yaratici+problem+cozme>, 2006).

Yaratıcılık, yaratıcı düşünme de eleştirel düşünmeyle yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Doğanay (2000: 177)' a göre yaratıcılık, her insanda bulunan genel yetilerden biri olarak görülmekle birlikte çeşitli araştırma sonuçları eleştirel düşünen, sorun çözme isteği ve cesareti gösterebilen, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, bireysel farklılıklara değer veren, yaşamdan zevk alan ve yeniliklere açık olan bireylerin yaratıcılık yönlerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Le Storti ve diğerleri (1999: 64)' ne göre yaratıcı düşünme anlamlı bir fikir veya bir ürün ortaya çıkarmaksa eleştirel düşünme de ortaya çıkan bu ürünün gerçekliğini, doğruluğunu veya önemini tespit etme işidir. Paul (1990: 102) ise eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir şeyleri anlamak için yakın ilişki içinde olduklarını vurgular. Ona göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasında doğal bir evlilik vardır. Yaratıcı düşünme ile eleştirici düşünme arasındaki farklılıkların, eleştirici bir kimsenin yaratıcı olamayacağı ya da yarattığı şeyin eleştiricisi olamayacağı anlamına gelmeyeceğini savunan Kazancı (1989: 33–34)' ya göre ise yaratıcı düşünme ile eleştirici düşünme arasındaki farklar şunlardır:

- Yaratıcı düşünme, mevcut ilke ve kuralları reddeder, yeni bir düşünce, yeni bir ürün, yeni bir bakış açısı ya da düşüncelerin yeniden düzenlenmesi ile ilgilenir. Eleştirici düşünme ise belli ilke ve kuralların uygulanması ve verilen anlatımların gerçekliği ve tutarlılığı ile ilgilenir.
- Eleştirici düşünme, var olan yöntemle kuralların uygulanmasını ilke olarak kabul ederken yaratıcı düşünme, yeni var olan yöntemle kuralların uygulanmasını reddeder.

Düşünme türleri, süreçleri konusu görüldüğü gibi farklı sınıflamalara tabii olmuştur. Süreçlerin aşamalılığı konusu da aynı durumdadır. Aslında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, soru sorma gibi süreçler birbirlerinden farklı ama aynı zamanda birbirleriyle iç içe olan süreç becerileridir. Örneğin; problem çözerken eleştirel düşünürüz, eleştirel düşünürken soru sorarız, yaratıcı düşünürken problem çözeriz ya da karar verirken eleştirel düşünürüz. Bunlar

gibi örnekleri çoğaltmak şüphesiz mümkündür. Çünkü her bir düşünme becerisi diğer becerilerden bağımsız değildir. Aksine birbirlerini tamamlayıcıdır. Bu konuda eleştirel düşünmeyle ilgili en kapsamlı projelerden biri olan Delphi Projesi uzmanları da Delphi Raporu'nda şunları ifade etmektedirler (Facione, 1990: 5):

Her faydalı bilişsel süreç, eleştirel düşünme olarak düşünülmemelidir. Her değerli düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi değildir. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi yüksek düzey düşünme türleriyle yakından ilgili bir ailenin arasında yer alır. Yüksek düzey düşünme türleri arasındaki karmaşık ilişkiler, henüz tatmin edici düzeyde gözden geçirilmemiştir

1.1.4.3. Eleştirel Düşünme Ve Birey

Günümüzde, bireyin daha iyi ve etkili düşünmesini sağlama ve bu doğrultuda davranış biçimi geliştirme konusu gittikçe önem kazanmaktadır. Çünkü kavramları olduğu gibi öğretmek etkili düşünme açısından yeterli görülmemektedir. Etkili düşünme gücü hipotez kurma-varsayımlarda bulunma-yorum yapma ve model hazırlama gibi davranışların gösterilmesi ile yakından ilgilidir. Bu tür davranışların gösterilmesi, bireyde eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesi ile mümkündür (Yurdabakan, 1998: 23). Bu gücün geliştirilmesinde de kalıtsal ve çevresel bazı faktörler etkilidir.

Biyolojik olarak sağ ve sol iki yarım küreden oluşan beyin, tüm düşünsel etkinliklerin merkezidir (Yıldırım, 1999: 40). Gelişmelere rağmen beyin, hâlâ insan vücudunun çalışması hakkında en az şey bilinen organı olma özelliğini koruyor. Konunun uzmanlarına göre birçok kişi beyin potansiyelinin ancak %4-%8 arasındaki bir kısmını kullanıyor. Beyin gerçekleri, başarılı bir eğitimin insanın öncelikle kendini tanıması ve keşfetmesine; nasıl öğrendiğini öğrenmesine bağlı olduğunu gösteriyor. Bu gelişmeler “başarılı insan” kavramında da değişikliğe yol açtı. Günümüzün başarılı insanı beyninin her iki yarısını da etkili ve dengeli bir şekilde kullanabilen ve gerektiğinde birinden diğerine kolaylıkla geçebilen insan olarak

değerlendiriliyor (Çakmak, 2005). Ülkemizde bilgiyi aktarmaya dayanan “söyleme-anlatma”, “öğretme” metodundan ibaret kalan eğitim şekli beynin sol lobunun, diğer bir deyişle beynin yarısının kullanıldığı eğitim tarzıdır. Hayal gücü, renk, şekil, boyut, bütünsel kavrayış, hayal, duygular, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi özelliklere sahip sağ lob fonksiyonları yerine getirilememektedir. Boş bir kutu içine bir şeyler dolduruyormuşçasına süregiden sadece sol loba hitap eden ezberci eğitimin, ne derece verimsiz kaldığı görülmektedir. Bir kuşun uçabilmesinin iki kanatla mümkün olması gibi etkili öğrenme için beyin loblarının her ikisinin dengeli gelişimine ihtiyaç vardır (Çakmak, 2005).

Aydın (2006)’ a göre insanın, sorumluluk alabilen olgun bir fert olabilmesi için gelişimini belli bir süre çocukluk döneminde de devam ettirme mecburiyeti vardır. Çocuğun 0–5 yaş eğitiminin muhteva ve kalitesi, onun temel kişilik özelliklerini, algılama ve düşünme kapasitesini doğrudan etkiler. Çocuk dünyaya geldiğinde ön beyin fakülteleri, programlanmaya müsait konumdadır. Anne–babası, içinde doğduğu sosyo–kültürel çevre onun bilinçaltı programlarını yazmaya başlar. Meselâ, çocuğun akıl fakültelerini şekillendirirken, teslimiyetçi–otoriter aklı, sorgulayan–eleştirel aklı bir arada çocuğun zihnine uygun eğitim modelleriyle yerleştirebileceğiniz gibi, bunlardan sadece birini de çocuğun algılama ve düşünme programı olarak koyabilirsiniz. Dolayısıyla, çocuk 0–5 yaş arasında kendisine hangi aklın programı konmuşsa yaşamının geri kalan kısmını o programın sınırları içinde algılayacak ve değerlendirecektir. Bugün sosyo–ekonomik ve kültürel olarak ileri düzeyde olan ülkelere baktığımızda, bu farklı akıl modüllerinin çocukların zihnine yerleştirildiğini ve bu fark senfonisinin toplum seviyesinde çalındığını görürüz.

Çocukların meraklılığı ve macera duygusu yetişkinlerce paylaşıldığında ve onların günlük kararlarına saygı duyulduğunda onlar gittikçe eleştirel düşünürler haline gelirler. Beş yaşından sekiz yaşına kadar kuşku ve merak duygusunu ve seçim yapma yeteneğini içeren özerklik duygusu geliştirilebilir. İlköğretim yılları süresince gelişimini sürdüren özerklik ve merak ile yeni beceriler, düşünmenin ortaya çıkması için gereklidir. İlköğretim çocuğu, neyi bildiğini sınıflandırır ve organize eder, ön bilgisinden yeni şemalar oluşturur ve düşünme ile bilgi arasında bağlantı kurar

(Aktaran: Nicoll, 1996: 2). Aytaş (2001)' ın belirttiğine göre 8–12 yaş çocuklarında - ki bu çocuklar ilköğretim birinci kademe düzeyindeki çocuklardır- adalet ve eleştiri duygusu gelişir, mesafe ve zaman kavramları daha doğru kavranmaya başlarlar.

Bir ilkokul, çocuklar topluluğudur. Onlar, aslında en az yetişkinler kadar anlayıp düşünebilen, sezgileri güçlü küçük birer dünyalıdırlar (Sungur, 2001: 29). Bu yüzden muhakeme etmek, ilgili gerçekleri araştırmak, görüşleri dikkate almak ve başkalarının bakış açılarını anlamak erken çocukluktan itibaren öğretilmiş olmalıdır. İyi eleştirel düşünürü karakterize eden, bu uygulamaları pekiştiren ve kazanımları doğrultusunda onları hareket ettiren zihin alışkanlıklarını eğitim sisteminin çocuklara öğretmesini istemek, ne mantıksızdır ne de uygulanamazdır (Facione, 1990: 14).

Elam (2001: 13)' ın aktardığına göre bazı yazarlar eleştirel düşünme için teorik bir temel olarak bilişsel gelişimin altını çizerler. Kuhn (1999), eleştirel düşünmenin gelişimsel bir başlangıç olduğunu düşünür. O, bilişsel gelişimin her basamağında eleştirel düşünmenin aynı olduğu fikrini Piaget (1969)' nin bulgularına dayanarak reddeder. Walsh & Paul (1988)' e göre de eleştirel düşünme, her yaştan insana öğretilir. Çünkü özellik itibarıyla yaşla artarak ilerleyen bir olgudur. Shaughnessy (2003)' nin Elder' le yaptığı görüşmeden aktardığına göre hemen hemen bütün öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini öğrenebilirler ve öğrenmelidirler. Eleştirel düşünmenin temellerini yetenekli öğrencilere öğrettiğimiz gibi tipik öğrencilere ve öğrenme sorunu olan öğrencilere de öğretebiliriz, fakat öğretme hızları farklı olacaktır. Bu doğrudur, çünkü eleştirel düşünmenin esasları aynıdır, öğretim koşullarına, alanın içeriğine ve düzeyine, öğrencilerin ilerlemişlik düzeyine göre değişmez. Hatta çoğu öğrenciye eleştirel düşünme becerilerinin temelleri sezgiyle kolayca öğretilir. Öğrenciler, yaşamlarındaki problemlere ve durumlara düzenli olarak onları uygulamayı öğrenebilirler. Motivasyon ve yetersizlik düzeylerine bağlı olarak ortalama hatta öğrenme yetersizliği olan öğrenciler, yetenekli öğrencilere eşit olarak eleştirel düşünmeyi kullanabilir ve uygulayabilirler. Zihinsel beceri gelişiminin temel belirleyicisi bir bireyin zeki olup olmadığı değildir, fakat bireyin eleştirel düşünmeyi öğrenme fırsatlarının olup olmadığı ve bu amacı gerçekleştirmek için motive olup olmadığı önemlidir.

Genel olarak insan zekâsının tanımlanmasında ve ölçülmesinde, zekânın göstergeleri olan sorun çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisi gibi davranışlar temel alınmaktadır (Talu, 1999: 64). Demirkan (2005)' in aktardığına göre Gardner, belirli alanlarda olağandışı başarılar sergileyen insanların yeteneklerini inceleyerek yedi değişik zekâ alanı (sözel-dilsel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, görsel-mekânsal zekâ, kinestetik-bedensel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, kişisel-içsel zekâ, müziksel-ritmik zekâ) olduğunu savunmuştur. Bu zekâ alanlarının her biri diğerinden bağımsız olmasına karşın, herhangi bir aktivite bu zekâ alanlarından birkaçının aynı anda aktif hale geçirilmesiyle oluşmaktadır. Bu zekâ alanlarından matematiksel-mantıksal zekâ incelendiğinde eleştirel düşünme açısından önemli olduğu görülür. Çünkü matematiksel-mantıksal zekâ becerileri arasında eleştirel düşünme de yer alır.

Elias & Kress (1994: 64)' e göre eleştirel düşünme becerileri ile akademik performans arasında olumlu bir ilişkinin bulunması çok şaşırtıcı değildir. Hatta eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir. Williams (2002: 4-5)' in aktardığına göre ise eleştirel düşünme zekâ ya da başarıya eşit değildir. Bazı çok zeki öğrenciler iyi eleştirel düşünme becerileri gösterebilirlerken diğer alanlarda başarısızdırlar. Diğer araştırmacıların (Perkins & Salomon, 1989) iddialarıyla tutarlı olarak eleştirel düşünmenin kalıtsal olmadığı ve bilgi kazanma ile bilgiyi kullanmaya yardımcı olabilen genel bir yetenek olduğu belirtilebilir. Eleştirel düşünme gelişimsel bir model izler ve öğretilir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri için üst düzey bir zekâyı sahip olmaları gerekmez ve uygun bir değerlendirmeyeyle bu öğrenme kanıtlanabilir.

Bir kişinin çeşitli yollarla kendi eleştirel düşünmesinin geliştirilebileceği konusunda bir konsensüs vardır. Uzmanlara göre bir birey kendi muhakeme süreçlerini eleştirel olarak gözden geçirebilir ve değerlendirebilir. Birey, daha objektif ve mantıklı olarak nasıl düşünebileceğini öğrenebilir. Birey, insanın farklı

düşünme ve araştırma alanlarında kullandığı özelleştirilmiş prosedür ve kriter repertuarını genişletebilir. Birey, bilgi temelini ve yaşam tecrübesini arttırabilir (Facione, 1990: 4). Bu yüzden eleştirel düşünen ve eleştirel düşünmeyen bireylerin sahip olduğu özelliklerin bilinmesi eğitimciler için bir zorunluluktur.

1.1.4.3.1. Eleştirel Birey Ve Eleştirel Olmayan Birey

Eleştirel düşünen ve eleştirel olarak düşünmeyen ya da düşünemeyen bireylerin hangi özelliklere sahip oldukları eğitimcilerin geliştirmek istedikleri insan tipine ulaşmalarında önemli bir husustur. Literatürde bu bireylerin sahip oldukları ya da olmaları gereken özellikler konusunda çok çeşitli yaklaşımlar söz konusudur.

Paul (1995: 521–552)’ e göre eleştirel kişi (critical person), bir takım zihinsel beceri ve yeteneklerde ustalaşmış kişidir. Eğer kişi bu becerileri genellikle kendi bencil çıkarlarını arttırmak için kullanırsa o zaman kişi zayıf ya da sınırlı duyulu bir eleştirel düşünür olur. Eğer kişi bu becerileri genellikle uygun fikirli olarak, başkalarının bakış açılarına empatik olarak girerek kullanırsa o zaman kişi güçlü ya da tam duyulu bir eleştirel düşünür olur. Eleştirel olmayan kişi (uncritical person) ise geliştirilmiş zihinsel yeteneklere (tecrübesiz, toplum kurallarına uyan, çıkarlar uğruna kolayca kullanılan, dogmatik, kolayca kafası karışan, zor anlaşılan, kapalı fikirli, dar görüşlü, kelime seçiminde dikkatsiz, tutarsız, yorumdan kanıtı ayıramayan) sahip olmayan kişidir.

Argüden (2005)’ e göre eleştirel düşünce yapısına sahip kişilerin bir takım ortak özellikleri olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, eleştirel düşünebilenlerin planlı düşünme ve çalışma düzenine sahip oldukları gözlenmektedir. Diğer taraftan, bu nitelikteki insanların esnek oldukları, yeni fikir ve düşüncelere açık oldukları bilinmektedir. Eleştirel düşünce yapısı için gerekli üçüncü kişisel özellik ise sebatlılıktır. Bir işe başlayıp onu sonuna kadar götürecek kararlılığa sahip olmak, eleştirel düşünce döngüsünün tamamlanması için gereklidir. Bu nitelikteki insanlar

değişime açıktır, herhangi bir görüşe, yaklaşıma veya modele koşulsuz olarak bağlanmayı reddederler. İrfaner (2002: 18)' in aktardığına göre Chaffee (2000), bir eleştirel düşünürün yönlerini şöyle sıralamaktadır: Aktif olarak düşünmek, durumları özenli olarak açıklamak, bağımsız olarak düşünmek, farklı perspektiflerden durumları görmek, kanıt ve nedenleriyle farklı perspektifleri desteklemek ve düzenli bir şekilde fikirleri tartışmak.

Ennis (1986) ve Nickerson (1984: 29–30)' a göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin bazı becerileri şunlardır (Aktaran: Semerci, 2000: 24):

- Esneklik: Kritik düşünen bireyler, doğru olarak gözüксе bile aksine kanıtlar bulunan yargıdan vazgeçerler.
- Sabır: Kritik düşünen bireyler, zorluk veya bir engelle karşılaştıklarında vazgeçmezler. Problemleri ve zorlukları çözebilecek bir yol buluncaya kadar uğraşırlar ve çözüm için beklerler.
- Düşünerek hareket etme: Kritik düşünen bireyler, çözüm yollarını denemeden önce üzerinde tartışarak ne olduğunu, neye yaradığını anlamaya çalışırlar. Herhangi bir konuşma yapmadan ve yazı yazmadan önce düşünürler.
- Açık niyetlilik: Kritik düşünen bireyler, kelimeleri siyah-beyaz, iyi-kötü gibi görmezler.
- Özerklik ve bağımsızlık: Kritik düşünen birisi, karar vermekten kaçınmaz. Kendisini motive edebilir ve meraklıdır. Kendi kendisine düşünmekten korkmaz.

Ferrett (1997: 3)' e göre eleştirel düşünebilen birey şu özellikleri gösterir: İlişkili sorular sorma, durumları ve tartışmaları ilişkilendirme, anlama ya da bilgi eksikliklerini kabul etme, merak duygusuna sahip olma, yeni çözümler bulmaya eğilimli olma, fikirleri analiz etmek için kriterleri tanımlama, başkalarını dikkatlice dinleme ve dönüt verme, eleştirel düşünmeyi yaşam boyu kendini değerlendirme süreci olarak görme, karar verirken tüm gerçekleri göz önünde bulundurup acele etmeme, varsayımları ve fikirleri destekleyen kanıtları araştırma, düşünceleri yeni gerçeklere uyarlayabilme ve yanlış ya da uygun olmayan bilgileri reddedip akla uygun olanları bulmaya çalışma.

Beyer (1991: 125), eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olan öğrencilerin davranışlarını şu şekilde örneklendirmiştir:

- Kesin bir dil kullanma eğiliminde olan öğrenciler;
 1. Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kullanılan sözcüklerin açıklanmasını isterler,
 2. Argo ifade kullanmaktan kaçınarak görüşleri ve nesneleri doğru adlandırırlar,
 3. Temel düşünme işlemleri için teknik terimleri kullanırlar,
 4. Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler veya tanımlar vermeye isteklidirler.
- Düşünmeden hareket etmeme eğiliminde olan öğrenciler;
 1. Yanıt vermeden önce düşünür ve duraklarlar,
 2. Bir seçim yapmadan önce seçenekleri tek tek düşünürler,
 3. Eyleme geçmeden önce yönergeleri bütünüyle okurlar,
 4. Eyleme geçmeden önce planını ifade eder ya da bir taslak çıkartırlar.
- Çalışmalarını kontrol etme eğiliminde olan öğrenciler;
 1. Bir problemi çözdükten sonra, problem cümlesini gözden geçirirler,
 2. Yanıtın nasıl elde edildiğini yeniden incelerler,
 3. Yanıtın nasıl elde edildiği konusunda dönüt verme arzusu duyarlar,
 4. Kendi çözüm süreçlerini diğerlerinin çözüm süreciyle karşılaştırırlar,
 5. Önceki yanıtın yanına işaret koyarlar ve doğru yanıt onun yanına veya yerine yerleştirirler veya silerler.
- Düşünce oluşturmada istekli olma eğiliminde olan öğrenciler;
 1. Şaşırdıklarında süreç hakkında sorular sorarlar,
 2. Kafaları karıştığında “böyle olsaydı ne olurdu?” gibi sorular sorarlar,
 3. Bir problemi yeniden tanımlarlar veya alt problemlere ayırırlar.
- Ön öğrenmelerinin eğiliminde olan öğrenciler;
 1. Yeni bir problem ile karşılaştıklarında “bu problemi daha önce yaptığımızı hatırlıyorum” derler,
 2. Başka bir derste öğrenileni diğer bir derste uygulamaya koyarlar,
 3. “Bu bana şunu hatırlatıyor” ifadesini kullanırlar,
 4. Yanıtları kontrol etmek için daha önce kullandığı kaynakları kullanırlar.

Demirel (1999: 214)' e göre eleştirel düşünen insanların özellikleri şunlardır:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki çelişkileri fark etmeli, bunları ortadan kaldıracak şekilde davranmalıdır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, düşüncenin bütün boyutları arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir.
- Uygulanabilirlik: Eleştirel düşünen birey, düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi bir temele dayandırabilmelidir.
- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen birey, düşünceleri arasındaki ilişkiyi etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir.

Paul, Binker, Jensen & Krelau (1990: 379–386), hem eleştirel hem de tarafsız düşünebilen bir kişinin duyuşsal stratejilere ilişkin tutumlarını şöyle açıklamışlardır: Eleştirel düşünen birey, başkalarının ne düşündüğünü araştırmak için onları dinler. Bununla birlikte neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermek için mutlaka kendi düşünme sürecini kullanır. Birisiyle aynı görüşü paylaşmadığı zaman, o konuya o kişinin bakış açısıyla bakmaya çalışır. O kişinin neden kendisiyle aynı görüşte olmadığını anlar. Sinirli ya da üzgün olduğunda bunun sebebini düşünür. Olaylara bakış açısını değiştirir ve böylece sinirli ve üzgün durumdan kurtulur. Doğru olduğunu bilmediği şeyleri söylemez. İnsanların söylediği pek çok şeyin doğruluğunu sorgular. Televizyon ve kitapların bile bazen doğru olmayabileceğini düşünür. Sürekli “bunu nereden biliyorsun?” veya “bunu nereden biliyorum” sorularını sorar.

Elder & Paul (1994: 35)' e göre de eleştirel düşünen bireyler; soru sorarlar, detaylı araştırma yaparlar, varsayımlardan kurtulup mantıklı çıkarımlara dayalı açıklamalar yaparlar, yargılara ve iddialara yönelik sorular sorarlar, var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip bilginin doğruluğunu araştırırlar ve düşünceleri analiz etmek için kriterler oluştururlar.

Johnson & Blair (1984: 56), eleştirel bir düşünür olarak tanımlanabilecek bir kişinin şu soruları sorma ve cevaplama eğilimine sahip olduğunu belirtir:

- O, açık mı? (Onun anlamı nedir?)
- O, doğru mu? (Doğru mu? Akla yatkın mı? Muhtemel mi?)
- Herhangi biri onu nasıl bilebilir?
- Onun için kanıt nedir?
- Onun için olumsuz kanıt var mı? (Diğer olasılıklar nelerdir?)
- Onun gizli anlamları nelerdir? (ya da sonuçları nelerdir?)
- Belirtilmeyen varsayımlar var mı?

Eleştirel düşünüşten yoksun kişiler ise neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar. Coşkuları ve tutkuları yığinsaldır. Öğrendikleri düşünceyle zıtlaşan başka bir düşünceyle karşılaştıklarında onu savunan kişileri susturmanın yolunu ararlar. Eleştirel düşünüşe erişememiş kişiler, kendilerini yenileme, öğrendiklerini tazeleme gereksinimi duymazlar. Belirli kalıpların, belirli formüllerin ve öğretilerin içinde donup kalmışlardır. Bunlar, gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar. Bunun için de sözgelimi sanatçı iseler, bir gerçekten değil, belirli bir örnekten yola çıkarlar. Keşfedilmiş bölgelerin dışına çıkamazlar. Bilim ve düşünce adamı iseler, birtakım çeviri bilgilerin dolaylarında dönüp dolaşırlar. Kendi toplumsal gerçeklerimizle bilimsel veriler arasında bir bağlaşım kuramazlar. Eleştirel düşünüşe varmış bir kafa ise baskıyla, zorlamayla ya da cezalandırmayla hiçbir bayağılığın değişmeyeceğine inanır. Karşı tarafın düşüncesi kör inanç da olsa bilimsellikten, gerçeklikten uzak da olsa bir düşünceye yine bir düşünceyle karşı çıkılmasından yanadır (Aktaran: Özdemir, 1973).

Görüldüğü gibi eleştirel düşünen bireylerin sahip oldukları özellikler kişilere göre çeşitlilik arz etmektedir. Facione (1990: 4)' ye göre eleştirel düşünme becerilerinde yeterli olan fakat onları uygun olarak kullanmada başarısız olan kişilerin, çoğunlukla iyi eleştirel düşünürler olarak değerlendirilemeyeceğini belirten Delphi Projesi uzmanlarının konsensüs halinde ortaya koyduğu eleştirel düşünür özellikleri ise şu şekildedir:

İdeal bir eleştirel düşünür, alışkanlık haline getirmiş bir şekilde meraklı, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, kararlar verirken dikkatli, yeniden ele almaya istekli, sorunlar konusunda net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiyi araştırmada gayretli, kriter seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklı ve konu ve araştırmının sağladığı şartlar kadar kesin olan sonuçları aramakta ısrarlıdır. Bu yüzden iyi eleştirel düşünürler yetiştirmek bu ideal doğrultusunda çalışmak demektir. Bu ideal, rasyonel ve demokratik bir toplumun temeli olan ve sürekli olarak faydalı anlayış üreten eğilimleri besleme ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi birleştirir (Facione, 1990: 2).

Delphi çalışmasının betimlediği ideal eleştirel düşünür, Block (1961)' un çalışmasından üretilen bir teknik olan California-Q sınıflama metodu kullanılarak Giancarlo (1996) tarafından test edilmiştir. Eleştirel düşünmeyle ilgili ulusal uzman paneli, ideal eleştirel düşünürü karakterize edecek bir sonucu sağlamak için 100 Q-sınıflama maddesi oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar Delphi Raporu' nda belirtilen eleştirel düşünme becerilerini geçerli kılmıştır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 13).

Okullarda bu özelliklere sahip ideal eleştirel düşünürler oluşturmak için gerekli olan unsurlardan biri de öğretim programları ve programların sahip olması gereken özelliklerin bilinmesidir.

1.1.4.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretim Programları

Değişen ve gelişen dünyada eğitim öğretim programlarının statik bir durumda olması beklenemez. Çünkü statik bir programdan yetişen bireyler kullanım tarihi dolmuş ürünler durumuna düşebilir. Çünkü güneş ile bugünkü çamaşırların kurumayacağını düşünürsek öğretim programlarının mutlaka dünyadaki değişime, düşünme-eleştirel düşünme becerilerinin programlarda kazandığı öneme dikkat

etmek gereklidir. Eleştirel düşünme becerilerinin sağlıklı bir biçimde kazandırılması, geliştirilmesi eğitimin uzun dönemli bir amacı olmalıdır. Öğretmenler, eğitim programları aracılığıyla eleştirel düşünmeyi öğretmelidirler. Eğitim, çocuklar için uzmanlar tarafından dikkatlice tasarımlanacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımaktadır. Facione (1990: 15–16), Delphi Raporu’nda bu konuda şunları belirtmektedir: *Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesine özen göstermek ilk ve orta öğretim müfredatının bütün düzeylerinde öğretimsel bir hedef olmalıdır. Eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirme ve sebepler sunma ve değerlendirilmede ısrarcılık, ilköğretim okulu eğitiminin bütüncül bir parçası olmalıdır. Ortaokullar ve liselerde eleştirel düşünmenin çeşitli yönleri ve uygulamaları üzerine öğretim, öğretimin bütün konu alanlarıyla bütünleştirilmiş olmalıdır.*

Mirioğlu (2002: 1–2)’na göre çocukların eleştirel düşünme ya da yüksek düzey düşünme için özel olarak hazırlanması gerektiği konusunda son yıllarda gittikçe artan bir bilinçlilik vardır ki bu, herhangi bir eylem, gelişme, davranış, buluş ve yenilik için gereklidir. Bu hazırlık, bütün eğitim altyapısında köklü değişiklikler gerektirir. Eğer bu değişim kaçınılmaz bir fenomense o zaman, şimdiki eğitim sisteminde müfredat, metotlar, teknikler, ders kitapları ve öğretmen tutumları konusunda gerçekten düşünmemiz gerekir. Akınoğlu (2001: 29)’na göre gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar, eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin, eğitim programlarında temel alınması ile öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmaları, toplumda, sosyal problemlerde bilgili insanlar olarak yer almaları ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolayca ilerlemeleri ve ekonomik başarı kazanmaları sağlanabilir.

Vural ve Kutlu (2005)’ya göre bugün, gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en yaygın eleştiri, ders içeriklerinin düşünme gereksinimi

yaratmaktan uzak olması ve eleştirel düşünme becerisinin işe koşulmasına olanak tanıyacak biçimde yapılandırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedenlerinden birinin, eğitim tarihinde uzun yıllardır varlığını koruyan “pozitivist paradigma” olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla uzun yıllar, insan bilincini geliştirmek ve bilinci eleştirel kılmak yerine, zaten bilinçten bağımsız olan bilginin aktarılması yeterli görülmüştür. Son zamanlarda ise hızla, “pozitivist paradigma”nın yerini almakta olan “yorumcu paradigma” bilgiyi nesnel değil, insan bilincinde yapılanan bir olgu olarak görmektedir. Bu nedenle, eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin, dolayısı ile eleştirel bilincin geliştirilmesi zorunlu bir hal almış, içinde yaşadığı dünyanın gerçeklerini pek çok açıdan anlamak ve dönüştürmekle yükümlü olan çağdaş insanın eleştirel düşünme eylemine duyduğu açık gereksinimin desteklenmesine ilişkin çabalar artmıştır.

Aşkar (1999: 5)’ın aktardığına göre günümüzde bireylerin bilgi çağının gerektirdiği niteliklerle donanık olarak yetiştirilmeleri zorunluluğu, eğitim yöneticilerini ve eğitim programcılarını eğitimde niteliği artırıcı önlemleri uygulamaya yöneltmektedir. Eğitimde niteliğin artırılması konusunda UNESCO tarafından “Eğitimde Nitelik Vizyonu” adı altında ele alınan çalışmada şunlar belirtilmektedir: İster okul ortamı olsun, isterse açık öğrenme ortamları olsun eğitimde nitelik vizyonu yaşam boyu öğrenme, çoklu zekâ, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, duruma dayalı öğrenme, biliş üstü beceriler, çok kültürlü ve çok kanallı öğrenme, dinamik yerel ve küresel bilgi sistemleri, nesiller arası öğrenme ve bilgiyi yapılandırmadır.

Eleştirel düşünmeye programlarda önem verilmesinin gerekliliği ortada olduğuna göre belki de esas sorun hangi becerilerin programlara ne şekilde yerleştirileceğindedir. Alen & Rott (1969), müfredata içerik ve yöntem olarak eklenebilecek bazı eleştirel düşünme becerilerini sıralanmıştır: Konuşmacının gözlemlerinin doğruluğunu takdir etme, bir kaynaktaki önyargıları tanıma, yazar veya konuşmacının yeterliliğini takdir etme, yazarın kendisiyle ve verilerle tutarlılığını takdir etme, yazar veya konuşmacının verilerinin güncelliğini takdir etme, birinci el veya ikinci el verileri ayırt etme, argümanların akıl yürütmeye mi

yoksa kanıtlara mı dayandığını tanımlama, argümanın eksik kalan kısımlarını yakalama, çıkarsamaları değerlendirme, sonuçların uygunluğunu değerlendirme, itirazların haklılığını veya haksızlığını idrak etme, mantıksal çıkarım silsilesini takip etme, bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etme, bir iddiaya dayanak olan nedenleri değerlendirme, akıl yürütmedeki boşluk ve tutarsızlıkları görme (Aktaran: <http://stu.inonu.edu.tr/~e040040043/bakisunu/tsld008.htm>, 2006).

Eleştirel düşünmenin herhangi bir konu alanının içinde mi yoksa konu alanına bağlı kalmaksızın mı öğretilmesi konusunda da bilim insanları arasında görüş ayrılıkları vardır. Kökdemir (2003: 4), eleştirel düşünme öğretimi için iki yol olduğunu belirtmektedir:

1. Genel Yaklaşım Öğretisi: Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse ya da konuya bağlı olmamalıdır... Matematik, fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve daha pek çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun platform sağlar.
2. Eleştirel Düşünme Dersi: Genel yaklaşım öğretisinin uygulamadaki zorlukları çok açıktır... Bu yüzden ikinci bir alternatif olarak eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi faydalı olabilir. İdeal olarak bu tür ders ya da derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekir.

McPeck (1981: 13), düşünmenin bir boşlukta gerçekleştirilemeyeceği, yalnızca bir konu alanında gerçekleştirilebileceğinden eleştirel düşünme için bir konu alanı bilgisinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre spesifik konular ya da problem alanlarında izole olmuş bir şekilde eleştirel düşünmeyi öğretmeyi önermek saçmalaktır; herhangi bir türde düşünme, daima X hakkında düşünmedir, X de bir konu alanıdır. Paul, Binker, Jensen & Krelau (1990: 379–386) da öğrenenlerin güçlü birer eleştirel düşünen olarak yetişmesini sağlamak için örnek eleştirel düşünme öğelerinin, standartlarının, zihin özelliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerektiğinde ısrar etmektedirler. Halliday (2000)' in belirttiğine göre Dunne & Morgan (1995: 115) da eleştirel düşünmenin kendi kendine öğrenilen özerk bir beceri olmaktan çok farklı alan

bilgilerini yüklenmeyle en iyi geliştirileceğini savunur (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 16).

Vural ve Kutlu (2005)' nun aktardığına göre ilgili alanyazın, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programları dikkate alarak dört temel yaklaşımdan söz etmektedir:

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.
2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir. Kruse & Prensesisen (1987) ve Sternberg & Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.
4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins & Solomon' un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Düşünme becerileri literatüründeki çeşitli belgeler (Bransford ve diğerleri, 1984; Baum, 1990 ve Gough, 1991) düşünme becerileri etkinliğinin müfredat programındaki konulara aşılmasını desteklerken, diğerleri (Freseman, 1990; Matthews, 1989; Pogrow, 1988 ve Baum, 1990) düşünme becerileri öğretiminin ayrılmasını destekler. Her iki yaklaşımında etkili olabileceğine dair güçlü bir destek de söz konusudur. Freseman (1990: 48) çalışmasında belki de farklılıkların uzlaştırılması anlamında şunları belirtir: "...düşünme becerileri içerik alanlarına uygulanmadan önce doğrudan öğretilmiş olmayı gerektirir. doğrudan düşünme

becerilerinin öğretilmesi kavramı, izleyen konu alanına hemen uygulandığında özellikle değer taşır” (Aktaran: Cotton, 1991).

Huitt (1998), eleştirel düşünmenin karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğuna dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin konu alanıyla ilişkilendirmeyle en iyi biçimde öğretilbileceğini, tek bir eleştirel düşünme dersinin öğrencileri eleştirel düşünen bireyler yapamayacağını, kullanılmayan eleştirel düşünme becerilerinin kaybedileceğini ve bu sebeple de öğretim programlarının öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Facione (1990: 14)’ ye göre ise eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimi ve eleştirel düşünmenin değerlendirmesi, eleştirel düşünme gereksinimlerini karşılama amaçları için uygulanan herhangi bir dersin (başlı başına bir eleştirel düşünme dersi ya da bir konu alanı dersi) açık bir parçası olmalıdır. Eleştirel düşünme hedefini gerçekleştirme amaçları için önerilen bir öğretim programının değerlendirilmesinde temel akademik kriter, programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmesini ilerletip ilerletemeyeceği olmalıdır.

Görüldüğü gibi birçok uzman eleştirel düşünmenin öğretiminin program içerisinde nasıl olması gerektiği konusunda farklı düşüncelere sahiptir. Delphi Projesi’ yle ortaya çıkan Delphi Raporu’ nda ise bu konuda şunlar yer almaktadır: *Eleştirel düşünme becerilerinin saptanması ve analizi, önemli durumlarda spesifik konu ya da disiplinleri aşsa da bu becerileri öğrenmek ve uygulamak, bir çok durumda spesifik alan bilgisi gerektirir* (Facione, 1990: 5). *Bununla birlikte eleştirel düşünmeyi, birçok konu alanından bir konu alanına dönüştürmek ya da bir dizi eleştirel düşünme uygulamasını spesifik bir konu içeriğine sınırlamak, onun yararlılığını kısıtlamak, onun doğasını yanlış anlamak ve onun değerini azaltmak olacaktır. Bütün müfredat içinde eleştirel düşünme öğreniminin hedefi, spesifik alan içeriğini öğrenme hedefinden açık olarak ayrılabilirdir. Bu iki hedef birbirinden ayrılabilirken uzmanlar, eleştirel düşünme öğreniminin en iyi yollarından birinin bir konu içeriği dâhilinde olduğunu da inkâr etmezler* (Facione, 1990: 14).

Ülkemizde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan programlardan özellikle sosyal bilgiler (4.–5. sınıf) programı için düşünülecek olursa eleştirel düşünmenin bağımsız bir ders olarak öğretiminden ziyade programın içeriğine etkinlikler vasıtasıyla yerleştirildiği görülmektedir.

1.1.4.5. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretmen Uygulamaları

Öğretmenler eğitim hizmetine ya da okul kurumu içerisinde çocukların eleştirel düşünmelerine en önemli etkileri olan unsurlardır. Hele ki ilköğretim düzeyi için düşünüldüğünde çocukların öğretmenlerini model aldıkları, taklit ettikleri, örnek olarak gördükleri düşünülürse öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimi olan bireyler olmaları daha da önem kazanır. Ancak bu noktada da öğretmenlerin farklı davranışları görülebilir. Bu farklılıklar öğretmenlerin cinsiyetlerinden, yaşlarından, kıdemlerinden, kültürlerinden, eğitim-öğretim düzeylerinden ya da kişilik özelliklerinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders içi uygulamalarının eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde belirleyici olduğu unutulmamalıdır.

Beceriler, özellikle eleştirel düşünme bilişsel becerileri prosedürleri gerçekleştirme, onları nasıl uygulayabileceğini ya da yerine getirebileceğini betimleme, onların doğru kullanımını açıklama ve modelleme ve onların uygulamasını doğrulama gibi çeşitli yollarla öğretilir. Bilişsel becerileri öğretmek, öğrenenlere istenen prosedürleri ayrıca uygulamaları için, onların performansını yargılamak için ve öğrenenlere onların yeterliliği ve onu iyileştirme yollarıyla ilgili yapılandırıcı geri bildirim sağlamak için iyi nedenlerin olduğu durumlar sunmayı gerektirir. Öğretim, anlaması kolay durumlarla başlayabilir, fakat gerçekçi bir karmaşıklığa sahip durumlarla sonuçlanmalıdır. Öğrenenler, eleştirel düşünme durumunda özellikle kişisel çaba, dikkat, uygulama, istek ve kendini gözlemleme içinde bulunmalıdırlar (Facione, 1990: 15). Eleştirel düşünme becerisi, yöntem bakımından yalnızca anlatım yönteminin kullanıldığı bir öğretim ortamında

kazandırılmaz. Eleştirel düşünme, aktif bir süreci gerektirir ve bu süreçte öğrencilere özellikle eleştirel düşünmenin zihinsel becerileri olan analiz, sentez ve yansıtma vb. gibi beceriler kazandırılmalıdır (Schafersman, 1991).

Nicoll (1996: 6)' ün belirttiğine göre eleştirel düşünmeyi geliştirmede en iyi faydalanılan öğretim teknikleri, düşünme eğilimlerinin modellenmesiyle başlar. Bunun anlamı şudur; öğretmenler, meraklı olmak ve kendi meraklarını öğrencilerin ilgileri üzerine odaklandırmak zorundadırlar. Öğretmenler, çocuklarla paylaşılan yeni şeyleri öğreniyor olmalıdırlar. Olan biten şeyleri sık sık keşfetmelidirler. Organize olmuş durumda olmalıdırlar. Organizasyon ise ortam, plan ve müfredatın tüm kısımlarında gerçekleşmelidir. Eleştirel düşünme, esnek olan fakat asla kaotik (karmaşık) olmayan organize olmuş düşünceyi gerektirir. Öğretmenler, açık fikirli olmalı ve farklı bakış açılarını dinlemelidirler. Öğretmenler, duygusal olarak olgun olmalıdırlar. İkinci bir teknik, düşünceyi açıklamaktır. Bu, özellikle kendi düşüncelerini iyi anlamayan ilköğretim öğrencileri için önemlidir. Bu yaklaşım, “.... konuda şaşkıyım” ya da “ben düşünüyorum ki ...” gibi ifadeleri kullanıp yüksek sesle düşünen bir öğretmen için geçerli olabilir. Bir diğer strateji ya da teknik öğrenciler arasında etkileşimi desteklemektir. Gelişimsel olarak uygun olan sınıflar, öğrenciler arasında etkileşimi zaten desteklemektedirler. Eleştirel düşünme ortamları ayrıca saygılı bir şekilde farklı görüşte olmayı, açıklamaları dinlemeyi ve farklı bakış açılarını anlamayı destekler. İpşiroğlu (2006)' na göre de eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için bunu amaç edinenlerin örnek oluşturmaları gerekiyor. Yazarsanız yazılarınızla, öğretim üyesiyseverdiğiniz dersle, araştırmacıysanız yaptığınız araştırmayla, sanatçıysanız sanatınızla düşünsel etkinliğin ne olduğunu göstereceksiniz.

Eğer öğretmen öğretimin birçok sürecinde eleştirel düşünme eğilimlerini modellerse ve eleştirel düşünme becerilerini uygun olarak kullanırsa eleştirel düşünme öğretimini en etkili şekilde gerçekleştirir. Öğrenciler, konu alanına aldırmadan meraklı olmaya, itirazları arttırmaya, sorular sormaya, öğretmenin konumundaki sıkıntılara dikkat çekmeye cesaretlendirilmelidirler. Bu itirazlar ve sorular objektif olarak açıklanmış, yorumlanmış ve gözden geçirilmiş olmalıdır.

Sorular, dogmatik olarak söylenmekten çok, öğrencilere verilmiş olmalıdır. Öğretim, konu ve öğrencinin kendi tecrübesi arasındaki boşluğa köprü kurmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde tartışma konuları gerçeklere dayanan konular ya da akademik konular olarak sınırlandırılmamalı, fakat sorunlar ölçütsel, ahlaki, etik ya da genel politik sorunları kapsamalıdır (Facione, 1990: 17). Bu sorunların işlenmesi için en uygun ders de şüphesiz ki sosyal bilgiler dersidir.

Tishman, Perkins & Jay (1995)' e göre öğretmenler bir de eleştirel düşünme dilini kullanabilirler. Çocuklar, dili başkalarıyla diyalog halinde öğrenirler. Yetişkinler, düşünmenin dilini çocuklara öğretecek olan dili kullanarak çocuklarla konuşurlar ve onları dinlerler. İlköğretim yıllarında çocuklarla diyalogda bazı kelimeler kullanılabilir: Takdir etme, farz etme, inanma, sonuçlandırma, eleştirme, ortaya çıkarma, inanmama, keşfetme, gösterme, açıklama, tahmin etme, hipotez kurma, bilgi edinme, inceleme, yargılama, bilme, gözlem yapma, zihinde tartma, ispatlama, soru sorma, muhakeme etme, hatırlama, araştırma, çalışma, düşünme ve anlama. Bu, kesinlikle geniş kapsamlı ve ayrıntılı bir liste değildir. Üst yaşlardaki ilköğretim çocuklarına öğretmenlik yapan biri, bu listeden birkaç kelimeyi seçebilir. Kelimeler, çocuklarla günlük etkileşimlerde kullanılmalıdır. Düşünme kelimeleri, gittikçe sınıf dilinin bir parçası haline gelmelidir. Sınıfta düzenli olarak düşünme kelimelerinin kullanılmasının önemini vurgulayacak şekilde günlük bir temelde yeni dil kullanıldıkça çocuklar doğal olarak öğreneceklerdir (Aktaran: Nicoll, 1996: 6–7).

Okuma zevki olan ve bunu okula (sınıfa) taşıyan öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünmede önemli bir yeri olan okuma sevgisini aşılayabilirler. Eleştirel okuryazarlık için de aynı şeyler geçerlidir. Eleştirel okuryazarlığı öğretmek için en iyi yol, yaşamlarıyla ilgili eleştirel okuryazarlık etkinlikleri (alıştırmaları) yaptırmaktır. İyi öğretmenler, etkin demokrasiyi, sosyal adaleti ve eleştirel okuryazarlığı öğreten öğretmenlerdir ve günlük yaşamda da fikirlerini ve alışkanlıkları yaşarlar ve bunları sınıflarına getirirler. Eleştirel okuryazarlığı sosyal bilgiler sınıflarında öğretmek isteyen öğretmenlerin ilk görevi, günlük yaşamı takip etmek ve uygulamaktır. Bu şekilde, öğretmenler eleştirel okuryazarlığı yaşayan vatandaşlar olarak öğrencilere örnek olabilirler (Aktaran: Wolk, 2003: 106). Meyers (1998: 116–

117)’ e göre özellikle iyi hazırlanmış okuma parçaları, bilimsel dergi ve kitapların öğrencilere okutulması, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kavramalarında önemli fırsatlar sunacaktır. Mason & Washington (1992: 18)’ a göre de sınıfta öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirecek birçok teknik olmakla birlikte öğrenciler konular ve sorunlar üzerine düşünceler üretmek için bilgi toplamaya ihtiyaç duyarlar ki bu amaç için de okumak gereklidir.

Eleştirel düşünmenin öğretimi açısından Bloom taksonomisi de önemli bir yer tutar. Yang (2002: 15)’ ın aktardığına göre Bloom (1956)’ un eğitimsel hedefler taksonomisi, eleştirel düşünmenin tanımlandığı etkili bir çalışmadır. Bloom, bilişsel hedeflerini iki kategoriye ayırmıştır. Bunlar bilgi, kavrama ve uygulamayı içeren düşük düzey düşünme becerileri ve analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren yüksek düzey düşünme becerileridir. Yüksek düzey düşünme becerileri, sık sık eleştirel düşünmenin bir tanımı olarak sunulur. İrfaner (2002: 21)’ e göre eleştirel düşünmeyi öğretmek için eğitimciler analiz, sentez ve değerlendirme üzerine odaklanmaya ve öğrenenlerin sonuçları kendi konularına uygulamalarına yardım etmeye gereksinim duyarlar. Şahinel (2001: 11)’ e göre ise Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konulan taksonomiye benimseyen öğretmenler analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin tüm sınıflarda yapılan eğitim için gerekli olduğu görüşündedirler. Bu görüşe sahip olanlar, öğrenciler için üst düzey becerileri gerekli gördüklerinden dolayı, eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu ifade etmekte ve eleştirel düşünme biçimini öğrenmenin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sormak ve bu soruları yanıtlamak ile eş değerde olduğunu savunmaktadırlar.

Mirioğlu (2002: 61)’ nun Fischer (1995)’ den aktardığına göre de Bloom, eğitimin bilişsel hedefleri olarak adlandırdığı altı düşünme becerisinin en üst düzeyi olan değerlendirmeyle eleştirel düşünmeyi eş anlamlı olarak kullanır. Paul (1985: 36)’ e göre ise Bloom taksonomisi faydalıdır ve eğitimdeki etkisi belki de eşsizdir, fakat eleştirel düşünme programları geliştirme açısından sınırlılıklara sahiptir. Paul’ ün eleştirilerine Bloom’ un cevabı ise “eğitim hedefleri, eğitim deneyimleri, öğrenme süreçleri ve değerlendirme sorularıyla problemleri sınıflandırmada bir metot olarak taksonomiye amaçladık. Eğitim felsefesi, öğretim metotları ya da program geliştirme

açısından bir sınırlama sağlamayı amaçlamadık” şeklinde olmuştur (Paul, 1985: 39). Paul (1993) ayrıca eleştirel düşünmenin genel olarak yanlış anlaşıldığını vurgular. Eleştirel düşünmeyi öğretmek, yalnızca Bloom’ un kategorilerinden her birinin sorularını sormak değildir. Doğru cevaplama düşünce sisteminin esaslarını öğretmek, eleştirel düşünme için bir başlangıç basamağı değildir. Bununla birlikte Ennis (1980) ve Paul (1993)’ e göre eleştirel düşünme kavramı hiyerarşik değildir, birbirine bağlıdır. Örneğin sentez ve değerlendirme, genellikle analizi gerektirir, analiz de genellikle sentez ve değerlendirmeyi gerektirir (Aktaran: Yang, 2002: 15–16).

Hannel & Hannel (1998: 1–5) ise eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemişlerdir. Bu adımlarda ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere sorular sorarak kazandırılması hedeflenmektedir:

1. Bilgiyi gözden geçirme (adlandırma veya tanımlama): Öğretmen, öğrencilere bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.
2. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (karşılaştırma-bağlantılar kurma-benzeşimler oluşturma): Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.
3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (sınıflandırma-bütünleştirme-ön özetleme): Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını amaçlayan sorular sorar.
4. Şimdi ne yapıyoruz (sonuç çıkarma): Öğretmen, öğrencilere kendilerinin ne yapmalarının istendiğini çözümlemelerini sağlayacak sorular sorar.
5. Doğru cevaplama (kanıtlandırma): Öğretmen, öğrencilere kanıtlarla desteklenen cevaplar vermelerini gerektirecek sorular sorar.
6. Benzer durumlara uygulama (çıkarımda bulunma-projelendirme-uygulama): Öğretmen, öğrencilere derste öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını gerektiren sorular sorar.
7. Ne öğrendik (özetleme): Öğretmen, öğrencilere dersten ne öğrendiklerini sorar.

Doğanay ve Kara (1995: 30)’ ya göre ise öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünmeleri şu etkinliklerle geliştirilebilir:

- Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,
- Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,
- Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,
- Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan literatürü okumalarını ve tartışmalarını sağlamak.

Huitt (1998) tarafından geliştirilen bir eleştirel düşünme modeli, eleştirel düşünmenin üç ögesini dikkate almaktadır. Bu ögeler; duyuşsal boyut, istekli olma ve davranış boyutudur. Duyuşsal boyut, eleştirel düşünme sürecinde bir harekete geçme eğilimini ya da tutumunu; istekli olma boyutu, plan yapma ve yapılan planı yürütme; davranış ise eylem boyutunu açıklamaktadır. Modele göre, özellikle konuyla ilgili bir tartışma ya da fikir, değerlendirilmek üzere ortaya atılır. Bunu, kişinin eleştirel düşünme tutumunu harekete geçirme izlemektedir. Bu süreç sonucunda ya daha önceden kabul edilen fikir doğrulanır ya da yeni bir fikir ortaya çıkar. Ortaya çıkan yeni fikir, kişinin belleğinde uygun olan bilgilerle anlamlandırılır. Bu sürecin bir parçası olarak fikir, görselleştirilir, yani bilgi, kodlanır. Kodlanan bilginin nerede kullanılacağına planlanması, bunu yapmaya istekli olma aşamasını oluşturur. İstekli olma boyutunun en önemli bileşeni ise, amaçların belirlenmesi ve buna uygun olarak içeriğin oluşturulmasıdır. Planlanan herhangi bir fikrin farklı yerlerde kullanılması ise eylem boyutunu oluşturmaktadır. Son olarak, çevreden gelen dönütler ve buna bağlı olarak bilgi sürecinin oluşturulması, bu düşünme sürecinin sonuçlarını oluşturmaktadır.

McKeachie, Pintrich, Lin & Smith (1986), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için üç yaklaşım önermiştir: Öğrenciler arasında tartışma

yaptırmak, çeşitli örnekler kullanarak problem çözme prosedürlerini ve metotlarını vurgulamak ile metot ve stratejileri sözelleştirmek (Aktaran: Yang, 2002: 27). Beyer (1985: 298) de eleştirel düşünme becerileri öğretimi için beş aşamalı bir model önermiştir:

1. Belirli bir becerinin çeşitli ürünleri öğrencilere tanıtılır, örnekler verilir.
2. Becerinin nasıl kullanılacağı, 30–40 dakikalık bir derste ayrıntılı olarak açıklanır.
3. Üç-altı ders süresince öğretmen rehberliğinde öğrencilere beceriyi kullanma çalışmaları yaptırılır.
4. Öğrencilere beceriyi farklı durumlarda kullanma alıştırmaları yaptırılır.
5. Becerinin çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığı gözlenip değerlendirilir.

Literatür gözden geçirildiğinde Elliott (1996); Abegglen, O'Neill & Conger (1997); Morin (1989); Oermann (1997); Whiteside (1997); Lipman & Dietrick (1997); Lenburg (1997); Walsh (1997); Daly (1998); Schell (1998); Sellappah ve diğerleri (1998); Fowler (1998); ve Billings & Halstead (1998) gibi yazarlar tarafından eleştirel düşünme yeteneklerini arttırmak için çeşitli stratejiler sunulmuştur. Bu yazarlar sorgulama, küçük grup etkinliği, rol oynama, tartışma, vaka çalışmaları, günlük tutma, simülasyonlar, jigsavlar, problem çözme ve yazma ödevleri kullanımını desteklerler (Aktaran: Simpson & Courtney, 2002: 16). Yang (2002: 4) da sınıf değerlendirme teknikleri (Arons, 1979), işbirlikli öğrenme stratejisi (Cooper, 1995), konferans stili öğrenme (Underwood & Wald, 1995), durum çalışması (McDade, 1995) ve araştırma temelli yaklaşım (King, 1995) gibi çeşitli öğretim stratejilerinin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yardım ettiğini çeşitli araştırmacılara dayanarak iddia etmiştir.

Bailin, Case, Coombs & Daniels (1999) da öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretiminde üç unsura dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmiştir:

1. Öğrencileri yargı ve değerlendirme gerektiren etkinliklere sokmak,
2. Öğrencilerin zihinsel becerikliliklerini geliştirmelerine yardım etmek,
3. Eleştirel düşünmenin değerli olduğu, öğrencilerin cesaretlendirildiği, eleştirel olarak düşünme çabalarının desteklendiği ve eleştirel tartışmaların hedeflendiği bir ortamın öğrencilere sağlanması (Aktaran: Yang, 2002: 26–27).

Bell (1991), eleştirel düşünmede önemi bir yeri olan doğrulama becerisini geliştirmek için tartışmalara katılmak gerektiğini ileri sürer, çünkü bir tartışma sürecindeki aşamalar, bir problemi analiz etme, kanıt bulma, bir durum oluşturma, konuşma yapma, reddetmeyi planlama, delilleri çürütme ve tartışma için bilgiyi organize etme eleştirel düşünmeye temel olan bütün tartışma becerilerini kapsar (Aktaran: Simpson & Courtney, 2002: 7). Bu yüzden Köksal (2002: 89)' ında belirttiği gibi sınıf içi öğrenci etkinliklerini ve öğrenci katılımını önemseyen pek çok öğretmen aslında farkında olmadan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Gerçekte bilginin edinilme süreç ve etkinliklerinden haberdar edilen öğrenci bu etkinliklerle amaçlı olarak meşgul olurken amatörce eleştirel düşünmektedir.

Potts (1994) ise eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek stratejileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilgi parçacıkları arasındaki analogileri buldurma,
- Öğrencilerin problem çözerken kullanabilecekleri bilgilerin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama,
- Problemlerin çözümlerini ya da alternatif çözüm yollarını öğrencilerin bulmalarını isteme,
- Öğrenciler arasındaki iletişimi ve etkileşimi arttırma,
- Öğrencilere açık uçlu sorular sorma,
- Soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma,
- Öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme.

Düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden biri de Sokrat yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere cevaplar yerine sorular verilir. Sorulan her sorunun cevabı başka bir soruyla verilir. Yani, her bir soru bir öncekinin cevabı olduğu gibi aynı zamanda cevaplanması gereken yeni bir sorudur. Sokrat yönteminde bir konunun aydınlatılması, soru matkabının sürekli konunun derinliğine doğru itilmesi ile gerçekleşir (Özden, 1999: 110). Maiorana (1991)' ya göre sokratik sorgulama içeriğe yeni anlamlar yükleyerek, problemler için uygulamalar oluşturarak ve gerçek yaşam

durumları için anlamlar sağlayarak fikirlerin ve bakış açılarının değişimiyle öğrencilerin eleştirel düşüncelerini kolaylaştırabilir (Aktaran: Yang, 2002: 5).

Eleştirel düşünme öğretiminde uyulması gereken esaslar Berman tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Aktaran: Uysal, 1998: 57–60):

- Emniyetli öğrenme çevresi oluşturma,
- Öğrencilerin düşüncelerini izleme,
- Katılımcı düşünmeyi cesaretlendirme,
- Cevaplardan ziyade sorular öğretme,
- Birbirlerine bağımlılığı öğretme,
- Çok yönlü bakış açısı kazandırma,
- Duyarlılık oluşturma,
- İş ve standartlar seti oluşturmada yardımcı olma,
- Düşünceleri üzerinde hareket etme fırsatı sağlama.

Öğrencilerde, yaratıcı ve yapıcı bir kişilik geliştirmek, düşünme yeteneklerinin gelişmesine önem vermeye bağlıdır. Çocuğu düşünmeye alıştırmamanın ilk koşulu, onu, düşünebileceği bir soru ile karşılaştırmaktır (Binbaşıoğlu, 1991: 89). Hirose (1992), öğrencileri eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri için açık uçlu sorular sormanın gerekliliğini vurgulamıştır. Ona göre, öğrenciler bilgileri bir sünger gibi emmek yerine problem çözmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarıyla diğer insanların düşünce ve inançlarını karşılaştırmaya yönlendirilmelidir. Özden (1999: 106)’ e göre de soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi, daha çok kafalarında soru işaretleri oluşturarak meydana gelmektedir. İnsanların zihinlerini çalıştırmaları için sorulara ihtiyaç vardır.

Tabor (1988: 49) da öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici davranışlar sergilemesinin, öğrencilerin soruları cevaplamaya olan isteklerini arttırdığını, öğrencilerin daha ayrıntılı cevaplar vermeye ve verilen cevapları da dinlemeye yönelttiğini belirtmektedir. Nicoll (1996: 5)’ ün belirttiğine göre de eleştirel düşünme becerileri yalnızca çocukları soru sormaya, soruları

cevaplama yollarını düzenlemeye, nasıl ilerleyeceği hakkında kararlar vermeye ve cevaplarının niteliğini değerlendirmeye cesaretlendiren bir ortamda öğretilir. Strohm & Baukus (1995: 56)' a göre ise eleştirel düşünmenin temel ögesi olan belirsizlik, eleştirel düşünme sürecinin en gerekli ve en üretken kısmıdır. Bu yüzden sınıf öğretmenleri sordukları sorularla öğrencileri belirsizlik durumuna sokabilmelidir.

Öğretmenler öğrencilerine düşünmek için zaman vermelidir. Özellikle de sorular karşısında öğrencilere yeterli yanıtlama süresi vermek önemlidir. Nicoll (1996: 7)' ün aktardığına göre araştırmalar göstermektedir ki küçük çocuklarda düşünmeyi geliştirmek için en faydalı strateji, onlara düşünmek için zaman vermektir. Önder (1986: 117)' e göre ise soru sorarken dikkat edilecek noktalar şunlardır: Soru, konuyla ilgili bir durumun aydınlatılmasına yönelik olmalı, düzeye uygun, kısa özlü olmalı, iç içe iki soru olmamalıdır. Sorular, çok kısa yanıt gerektirecek şekilde, ezbere yönelik ve yönlendirici olmamalıdır. Düşündürücü, dil kurallarının uygun, açık, net olmalı ve öğrencileri rencide etmemelidir.

Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım (1996: 146)' a göre de soru sormayı öğrenmek günümüz toplumlarının aktif bir üyesi olmak açısından önemlidir. Bu nedenle sınıfta öğrencilerin soru sorma becerilerini kazanmasında hem öğretmene hem de öğrenciye düşen önemli görevler vardır. Öğretmene düşen görevler şunlardır: Öğrenci sorularına karşı olumlu bir tutum içinde olma ve bunu öğrencilere hissettirme, zaman ve fırsat tanıma, öğretmen-öğrenci soruları arasında bir denge kurmaya çalışma ve soru sorma etkinliklerini planlama. Öğrenciye düşen görevler ise şunlardır: Sınıfta soru sormayı deneme, bilinçli olarak ne tür sorular sorabileceğini düşünme, diğer öğrencilerin sorduğu sorular üzerinde düşünme ve soruları ders öncesi hazırlama.

Sınıfın fiziksel yapısı eğitim öğretimde çok önemli bir işleve sahiptir. Sınıflarda öğrencilerin oturma düzenleri de öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi boyutunda eleştirel düşünmeyi etkileyen bir faktördür. 21. yüzyılda sınıfa girildiğinde yüzlerce yıl öncesinin oturma düzeni ile karşılaşmak eğitim-öğretimin

düzeyi ve niteliği hakkında önemli bir ipucudur. Bir sırada üç öğrencinin oturduğu ve öğrencilerin arka arkaya ya da yan yana dizili sıralarda oturdukları bir sınıf, yüzünü yalnızca öğretmene döndüğünden her bilginin öğretmenden beklendiği gibi geleneksel bir anlayışı temsil etmektedir. Sınıftaki oturma düzeni sınıf içi etkinliklerde, küçük grup tartışmalarında öğrencilerin birbirleriyle düşünce alışverişleri yapmalarında, birbirlerinin düşünme yollarını gözlemlemelerinde ve daha katılımcı olmalarında etkilidir. Bununla birlikte dünyanın gelişmiş ülkelerinde olduğu gibi sınıfta oturma düzeninin yarım daire ya da U şeklinde olduğu, her öğrencinin tek başına bir sırada oturduğu ya da kendine ait sandalyesinin, dolabının olduğu okul-sınıf ortamları öğrencilerin hem okulu sahiplenmesi hem de öğretimde etkinliklerini arttıracaktır. Potts (1994)' a göre de sınıfta oturma düzeni, öğrencilerle öğretmenin çok yönlü iletişim kurabilecekleri, her öğrencinin birbirini görerek yüz yüze etkileşimde bulunabilecekleri biçimde düzenlenmelidir. Bu düzen, sınıfta birçok öğrencinin pasif alıcı olma durumunu en aza indirmeye de yardımcı olacaktır.

Barell (1985: 33)' e göre eleştirel düşünme öğretimine uygun sınıf ortamlarının hazırlanabilmesi için şu hususların dikkate alınması gereklidir:

- Öğrencilerin birbirlerinin isimlerini bildiklerinden emin olunması,
- Öğrencilerin sadece öğretmenle değil birbirleriyle de iletişim kurabilecekleri ortamların oluşturulması,
- Öğrencilere düşünme becerilerini öğrenmelerindeki amaçların açıklanması,
- Öğrencilerin karmaşık sorulara cevap verebilmeleri için yeterli süre verilmesi,
- Eleştirel düşünmede öğretmenlerin öğrencilere model olması, problemlerin nasıl çözüldüğünün yargıya nasıl varıldığının açıklanması,
- Öğrencilerin soru sormaya özendirilmesi,
- Öğrencilere hangi düşünme süreçlerini kullandıklarının sorulması,
- Öğrencilerin düşünme becerilerini kullanmalarının değerlendirilmesi ve öğrencilere dönüt verilmesi.

Öğretmenlerin transfer yapma becerileri eğitimde önemlidir. Özellikle de eleştirel düşünme için derslerde beceri kullanımını transfer etme fırsatları söz

konusudur. Eğitim öğretim açısından düşünüldüğünde dersler, eleştirel düşünme için birer araçlardır. Her derste eleştirel düşünme becerisini kazandıracak ve geliştirecek imkânlar bulunabilir. Eleştirel düşünme transfer edilebilir bir beceri olduğundan sosyal bilgiler derslerinde kazanılan eleştirel düşünme becerisi, örneğin fen ve teknoloji dersinde de kullanılabilir. Örneğin, Sevr Antlaşması ile Lozan Antlaşması arasındaki benzerlik ve farklılıklar konusunda eleştirel düşünme çalışması yaptıran bir öğretmen, aynı amaç dâhilinde fen ve teknoloji dersinde de etçil ve otçul hayvanların benzerlik ve farklılıklarını eleştirel düşünmeyle işleyebilir.

Sternberg & Bhana (1986: 67)' ya göre düşünme becerileri öğretiminde hiç kimse herhangi bir yöntemin en iyi yaklaşım olduğunu doğrulayamaz, düşünme becerileri öğretiminde en iyisi yoktur. Verilen bir programın başarısı öğretimin niteliği, yönetim desteği, programın öğrenciler için uygunluğu, programın amaçlanan konuda uygulanma boyutu gibi spesifik faktörlerin uygulanma durumuna bağlıdır.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin yanı sıra eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretimi de önemlidir. Tishman, Jay & Perkins (1992)' e göre eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretilmesinin basamaklarını şu şekildedir: Eğilimlerle ilgili örneklerin verilmesi, eğilimlerle ilgili olarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma ve düzenleme ile eğilimlerin doğrudan öğretimi. Nicoll (1996: 8)' e göre ise düşünme beceri-eğilimlerini destekleyici bazı etkinlikler geliştirilebilir:

- Sorular geliştirme: Soruları duvara yapıştırma, her üniteye sorular oluşturma, öğrencileri üniteleri seçmeye davet etme.
- Problem çözme öğretme: Problemi tanımlama, imkân dâhilindeki çözümler için beyin fırtınası yapma, öğrencilerin değerlendirme yapmalarını ve bir çözüm seçmelerini sağlama, çözümü deneme ve değerlendirme.
- Karar çatışmasını öğretme: Her çocuğun problemi tanımlamasını sağlama, duyguları ve fikirleri betimleme, imkân dâhilindeki çözümler için sorular sorma, çocukların bir fikir üzerine aynı fikirde olmalarını sağlama.
- İşbirlikli grupları kullanma.

Banks, McCarthy & Rasool (1993: 12)' a göre öğretmenler de kendilerine eleştirel düşünme konusunda bazı sorular sorarak kendilerini değerlendirebilirler:

- Öğrencilerinize onları düşünmeye yöneltecek soruları hangi sıklıkta sorarsınız?
- Öğrencilerinizi öğrendiklerini hatırladıklarıyla mı ölçersiniz? Öğrenmek hatırlamak mıdır?
- Öğrencileriniz ne öğrendikleri konusunda düşünürler mi?
- Öğrencileriniz size düşündüklerini gösteren sorular sorarlar mı?
- Öğrencilerinize düşünmeyi, daha çok ve eleştirel düşünmeyi öğretmek için yürüttüğünüz eğitimden örnekler verebilir misiniz?
- Neden öğretmensiniz?

Görüldüğü gibi çok sayıda araştırmacı tarafından eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin nasıl geliştirilebileceği öğretmenlere sunulmaya çalışılmıştır. Bazı araştırmacılar yöntemler ve stratejiler üzerine odaklanırken bazıları modeller ve yaklaşım tarzları sunmuşlardır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri özellikle sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmaları ve geliştirmeleri için şunları yapabilirler:

- Açık uçlu soru sormak,
- Tartışmalar oluşturmak,
- Benzerlik-farklılık buldurmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurdurmak,
- Ana fikir buldurmak,
- Avantaj-dezavantaj çıkarttırmak,
- Çelişkili durumlar yaratmak,
- Karşılaştırmalar yaptırmak,
- Empati kurdurmak,
- Analiz-sentez yaptırmak.

Facione (1990: 18) ise Delphi Projesi sonrası ortaya çıkan Delphi Raporu'nda ideal bir eleştirel düşünme öğretmeni için şunları ifade etmektedir:

İdeal bir eleştirel düşünme öğretmeni, çeşitli konu alanlarıyla eleştirel düşünme öğretimini bütünleştirecektir. O, bu becerilerin uygulanması için içerik olarak konuları doğrudan kullanan spesifik eleştirel düşünme becerilerini öğretecektir. O, öğrencilerin ayrıntılara girmesine, transfer etmesine ve bu becerileri bir dizi konuya genellemesine yardım edecektir. O, eleştirel düşünmeyi destekleyici bir sınıf ve okul ortamı oluşturacaktır. O, öğretiminde ve meslektaşlarıyla etkileşimlerinde eleştirel düşünmeyi modelleyecektir. O, öğrencilerine öğrenmeleri için düşünmeyi provoke eden konular ve üstlenecekleri projeler sağlayacaktır. O, öğrencilerin iyice düşünmelerini, düşünmelerini ifade etmelerini, paylaşımlarını ve çeşitli eleştirel düşünme görevlerini nasıl gerçekleştirecekleri konusunda gerekçe, açıklama ve itirazlarını tartışmalarını gerektiren sosyal etkinliklerle meşgul olmalarını sağlayacaktır. O, sürekli olarak her bir öğrencinin eleştirel düşünmede ilerleme, başarı ya da yeterliliklerini değerlendirecektir.

1.1.4.6. Eleştirel Düşünme Öğretimi Ve Öğretmen Davranışları

Öğretmenlerin sınıf içinde ders esnasında yapacakları uygulamaların yanında onların öğrencilerine karşı sergiledikleri davranışlar da eleştirel düşünme için önemlidir. Öğretmen davranışları özellikle de davranışların demokratiklik düzeyi eğitim öğretimin her aşamasında olduğu gibi öğrencilerde eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmede olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabilir. Eleştirel düşünen bireyler sınıfta, okulda, toplumda ve ülkenin tamamında demokrasiyi geliştirebilirlerken eleştirel düşünme de demokratik ortamlarda daha rahat gelişebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş ve hayatın her alanına uygulayabiliyor olmaları demokrasi ve demokratik düşünme süreci için önemlidir. Çünkü demokraside vatandaşlar demokratik süreçlere doğrudan katılmak ya da temsilcilerini seçmek yükümlülüğü ile karşı karşıyadırlar. Vatandaşlar bu nedenle demokratik süreç içerisinde yaşanan gelişmeleri anlayabilmeli, yorumlayabilmeli, analiz edebilmeli ve sentez ederek çözüme ulaşabilmelidir. Yani eleştirel

düşünebilmelidir. Bu yüzden de vatandaşlara demokratik ve eleştirel düşünme becerisini kazandırma görevi okullarıdır, öğretmenleridir.

Çağımızda okula başlama yaşı düşürülmekte, okulu bitirme yaşı ise yükseltilmektedir. Bu nedenle okul eğitimi, insan hayatında daha uzun bir zamanı kapsamaktadır. Okul eğitiminin aile eğitiminden daha uzun zamanlı ve daha etkili olması, özellikle çocukların yoğrulma dönemi olması açısından ilköğretim sürecini daha önemli kılmaktadır. İlköğretim 1. sınıfından itibaren öğrencilere demokratik bireyler olma bilinci kazandırılmazsa, toplumda “şiddete eğilim ve kaba kuvvet kullanma”, “köşe dönme”, “iş bitirme”, “kolay yoldan zengin olma” gibi tehlikeli durumların oluşmasının temelleri atılmış olur (Demir, 2003: 22). Thomas Jefferson’ a göre de “bir demokrasi, düşünmeyen vatandaşlarla uzun yaşayamaz” (Aktaran: Beyer, 1995: 28). Demokrasi; çoğunlukta olanların, azınlıkta kalanların da hak ve özgürlüklerine saygı göstererek, ülkeyi yönetme kültürünü edinmiş oldukları bir yönetim biçimi şeklinde algılanmayı gerektirir. Bu da düşünme yeteneğine sahip, sorumlu ve yetkin bireylerin, o toplumun tümünü ilgilendiren konu ve sorunlar hakkında bağlayıcı kararların alınmasına eşit olarak katılmaları demektir. Böyle bir demokrasinin var olması, sürdürülmesi ve yaşanarak gerçekleştirilmesi ise her şeyden önce iyi eğitilmiş ve bu eğitimi sayesinde olgu ve olayların neden ve niçinlerini sorgulayan bireyler gerektirir. Çünkü çevresinde olup-bitene karşı duyarlı, özerk, eleştirel, katılımcı ve sorumlu davranma yeteneği kazanmış bireyler; demokrasi, insan hakları, barış, özgürlük ve eşitlik ilkelerine saygılı bir toplumun temelidir. Bu şekilde bireyler yetiştirme sorumluluğu açısından eğitim sürecine önemli sorumluluklar düşmektedir (Semiz, 2006).

Bugün, çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme, demokrasinin de temelinde yatan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin kullanılmadığı durumlarda, yeni görüşlerin ya da farklı bakış açılarının gelişmesi beklenemez. Bu da toplumsal yaşam için istenilen bir durum değildir. Toplumsal yaşam için gerekli olan yeni görüşlerin ve farklı bakış açılarının dile getirilmesi, demokrasi için olduğu kadar eğitim açısından da büyük önem taşımaktadır. Eğitimin amacı, sürekli düşünen, düşüncelerini en uygun şekilde hayata geçirerek hem

bireysel hem de toplumsal gelişim sağlayan etkili bireyler yetiştirmektir. Bu da okullarda eleştirel düşünmenin öğretilmesine dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Kürüm, 2002: 31). Demokratik toplumun, beyni yıkanmış misyoner ve organik aydınlara, devlet makamlarını doldurmaya özgülenmiş uslu yurttaşlara değil, toplumun gelişmesi için Sokrates’ çe sorgulama ve eleştirel akılclık alışkanlığını kazanmış bireylere gereksinmesi vardır. Okulların işlevleri böyle yurttaşlar yetiştirmektir (<http://siyaset.bilkent.edu.tr/bildiriler/yargitay.html>, 2006). Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünebilen ve “bütünü” gören çoğunluk vazgeçilmez bir ön koşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulduğunda halkın görüşlerini yansıtır (Özden, 1999: 91). Facione (1998: 13)’ ye göre de bir toplumda kimse vatandaşlarına eleştirel olarak düşünmeyi öğretemezse demokratik yönetim biçimlerini savunmak çılgınlık olur

Eğitimin akılcı düşünme, duyguların kontrolü, akranlar ve diğerleriyle etkili iletişim yeteneklerini geliştirmek için öğrencileri desteklemesi ve cesaretlendirmesi, insanlara sınavları nasıl geçeceklerini öğretmesinden daha ahlaki ve daha önemlidir. Niçin öyle? Yüzlerce şairin ezberden okuma yeteneği birinin kendi başına yazma yeteneğinin aynısı mı? Fizik derslerinin özetlerine sınav öncesi çalışmak uygulamada bilgiyi nasıl kullanacağını bilmekle aynı mı? Bir bireyin standartlaştırılmış matematik sorularını cevaplama, tanımları tekrarlama, teoremleri özetleme yeteneği bireyin matematiği tam olarak anlaması ve bilmesi midir? Hayır, olamaz. Çoğu insan bir formülü öğrenebilir ve onu uygulayabilir; formülün nereden geldiğini ve neden uygulandığını her birey anlayamaz. Başka kelimelerle, insanlar kendilerini sorular vasıtasıyla sonuçlara varıracak yolların öğretilmesine ihtiyaç duyarlar ve deneycilik ile diyalektiğin bunun metotlarını dogmatik olarak kabul etmekten daha iyi olduğunu düşünürler. Onların bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeye ihtiyacı vardır. Onların nasıl bileceğini bilmeye ihtiyacı vardır. Bunun için sebepler basittir: İnsanlar nasıl öğreneceğini ve rasyonel olarak nasıl düşüneceğini bilmedikçe özgür, mutlu ve verimli olamazlar. Bireyler bu becerilere sahip olmadıkça ve eleştirel, yaratıcı, sosyal olarak yetenekli, pratik olarak becerikli ve açık olmadıkça toplum, kurallara uygun

ve refah içinde olamaz. Ayrıca, toplumu oluşturan insanlar bilmedikçe, bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmedikçe demokrasi var olamaz. Ve demokrasi var olmazsa bireysel insan varlığı da olmaz (Unkovski, 2002).

Otoriter, öğrenci haklarına saygılı davranmayan, demokratik bir iletişimin olduğu katılımcı sınıf ortamını oluşturmayan, öğrencilerine karşı eşitlikçi davranışlar sergileyemeyen öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler, sorumluluk almaktan korkan, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştiremeyen, düşüncelerini ifade edemeyen, ülkenin ve toplumun beklentilerinden uzak yetişen kişiler olarak yer alırlar. Bu şekilde bireyler bir diploma sahibi olduklarında yetişkin bir birey olarak haksızlığa boyun eğen, haklarını arayamayan, sorumluluklarını yerine getiremeyen vatandaşlar konumuna düşebilirler (Demir, 2006: 456–457). Eleştirel düşünmenin sınıfta kazanılabilmesi için ortamın demokratik olarak yapılanmış bir ortam olması önemlidir. Şüphesiz ki bu demokratik yapılanmada da öğretmen başrol oyuncusu durumundadır. Tutumlarıyla, davranışlarıyla, jest ve mimikleriyle öğrencilere sınıf ortamının demokratikliğini yansıtabilen bir öğretmen eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede çok daha başarılı olacaktır. Doğanay (2000, 183)’ a göre, aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplı ve otoriter bir ortam hem eleştirel, hem de yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir. Çocuğun istediğini özgürce söylemediği, söylediğinde ise baskı ya da alay etme gibi davranışlarla karşılaştığı ortamlar, yaratıcı düşünmenin gelişmesini engeller.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde demokratik eğitim anlayışına gereksinim vardır. Gerek ailede gerekse okulda öğrencilere demokratik ortamların sunulması gereklidir. Demokratik olmayan bir çevrede bireylerin sağlıklı ve eleştirel düşünceleri söz konusu olamaz (Özdemir, 2005: 312). Aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplı ve otoriter bir ortam hem eleştirel, hem de yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir (Akdağ ve Güneş, 2003). Gelen (1999: 62)’ in aktardığına göre Michaelis (1968), öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde demokrasiyi öğrenmeleri için düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bunların aktif olarak uygulanmasının gerektiğini belirtmektedir.

Eğer bir öğretmen eleştirel düşünme konusunda başarısız olmuşsa öğretmenin öğrencilerine eleştirel düşünme için harcadığı zamanı incelemek gereklidir. Çünkü öğretmen konuları öğretmek için harcadığı zamanın onda birini bile öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için harcamamış olabilir. Eleştirel düşünme ile ilgili olarak öğretimde karşılaşılan engeller hangi kaynaktan kaynaklanırsa kaynaklansın eğitimcilerle düşen görev, bu engellerin üstesinden gelmektir. Çünkü Facione (1990: 12–13)’ ye göre eleştirel düşünme, soruların çözümüne ve uygun fikirli analiz yapmaya katkıda bulunma olarak bilinir. Eleştirel düşünme, bilgi için araştırma yapmada güçlü bir araçtır. Eleştirel düşünme insanların zihinsel eksikliğinin, hatalı, sofistik ya da akıl dışı savunmanın ya da önyargılı görüşlerin üstesinden gelmesine yardım edebilir. Eleştirel düşünme birçok bireysel ve sosyal konu ve ilginin amaç, mantık ve kanıt temelli araştırmasını ve rasyonel özerkliği ve zihinsel özgürlüğü geliştirir (Facione, 1990: 12–13). Eleştirel olarak düşüneyen birey, eleştirel olarak okuyamaz, yazamaz, dinleyemez. Wolk (2003: 103)’ a göre eğer sosyal bilgiler öğretmeni olarak eleştirel okuryazarlığı öğretmiyorsak, “geleceğin vatandaşlarını hazırlıyor muyuz”, “demokrasiye ihtiyaç duyuyor muyuz” diye kendimize sormalıyız. Eleştirel okuryazar olma, iyi bir vatandaş olmanın ve güçlü bir demokrasinin bütünleyici bir parçasıdır.

Düşünmek, eleştirel olarak düşünmek bireylerin eğitim almadan da yapabildikleri bir beceridir. Ancak eğitim bu becerilerin daha amaçlı, daha faydalı ve daha organize olmasında önemli katkılar sağlayabilmektedir. Örneğin bireyler sınıflarında ideal bir ortam (düşük sınıf mevcudu, geniş ve donanımlı fiziksel ortam, demokratik öğretmen, düşünmeyi geliştirici yöntem ve uygulamalar) bulamamaları bile bu durum onların düşünmelerini engellemez, sadece düşündüklerini rahatça ifade etmelerini engelleyebilir. Hatta belki de “neden böyle bir ortamda eğitim alıyorum” gibi sorular kişinin zihninde yer bulur ve dolayısıyla da kişi eleştirel olarak düşünmeye başlar. Köycü (1992: 38)’ nün aktarımıyla Dewey’ e göre sürekli, bir kural halinde kalıplaştırılan sessizlik ve edilgen itaat, öğrencilerin yaradılışlarını ortaya koymalarına engel olmakta, öğrenciler, gerçekten çok görünüye değer vermekte, o sahte görünüşün arkasında düşünceler, hayal gücü, istekler ve gizli faaliyetler alabildiğine devam etmektedir.

1.1.4.7. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme

Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarını tespit etmeleri, sınıf içerisindeki uygulamalarının-etkinliklerinin sonuçlarını görmeleri açısından öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak araçlar, yöntemler de bu açıdan eğitimcilere kolaylık sağlamaktadır.

Delphi projesi sonucu ortaya çıkan Delphi Raporu' nda Facione (1990: 16–17), bir eleştirel düşünme değerlendirme stratejisi ya da aracının kapsam geçerliği, yapı geçerliği, güvenirlik ve kurallara uygunluğunu şöyle açıklamaktadır:

1. Kapsam Geçerliği: Strateji ya da araç, eleştirel düşünmenin uygun bir kavramsallaştırılmasının ve eleştirel düşünme değerlendirme hedeflerinin açık bir kavranışı üzerine temellenmelidir.
2. Yapı Geçerliği: Kabul edilebilir eleştirel düşünme değerlendirmesinde her bir ödev ya da soru, iyi eleştirel düşünme temelinde doğru cevaplar veren ve zayıf ya da yetersiz eleştirel düşünme sonucu yetersiz ya da yanlış cevaplar veren öğrencileri değerlendirmelidir.
3. Güvenirlik: Kabul edilebilir eleştirel düşünme değerlendirmesinde her bir ödev ya da soru, bir madde üzerinde genellikle zayıf eleştirel düşünürlerden daha iyi olan iyi eleştirel düşünürleri değerlendirmelidir.
4. Kurallara Uygunluk: Eleştirel düşünme değerlendirmesi okuma yeteneğinin temelleri, spesifik alan bilgisi (açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı, durumsal düşünceler ya da teknik kelimelere aşinalık), yaşam tecrübesiyle ilgili cinsiyet ya da yaş, etnik ya da sosyoekonomik yapı, sosyal normlardaki farklılıklar ya da kültürel varsayımlardaki farklılıklar üzerine öğrencilerin avantajlı ya da dezavantajlı olmasını sağlamamalıdır.

Teoride verilen bir eleştirel düşünme becerisinde daha çok ya da daha az yeterli olma durumunu ya da ilgili eleştirel düşünme becerisinin bütünleştirilmiş uygulamasını yargılayabilen çeşitli yollar vardır. Bu yollardan biri, genellikle

beceriye uygun bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikler, işlemler ya da prosedürleri yerine getirirken kişiye gözlemlemektir. Bu şekilde kişinin o konuda sahip olduğu genel becerinin düzeyiyle ilgili yargıda bulunulabilir. İkinci bir yol, bir takım kriterlere karşı verilen bir becerinin uygulanmasından elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır. Üçüncü yol kişileri, kişilerin beceriyi geçmişte, o anda ve daha sonra uygularken kullandıkları prosedür ve yargıları betimlemelerini anlamalarını sorgulamaktır. Dördüncü yol, bir görevi gerçekleştirme sonucu elde edilen bilgilerle konunun becerisini uygulamayla güçlü bir ilişkisi olan bir diğer görevin performans kriterlerini karşılaştırmaktır. Eleştirel düşünme değerlendirmesinin dört yolundan her biri, güçlü yanları kadar sınırlılıklara da sahiptir. Hangi yol kullanılırsa kullanılsın yapabildikleri ya da engellenmedikleri kadar becerilerini kullanma eğiliminde olan kişilerde tutumu besleyen değerlendirme şartlarını sağlamak önemlidir (Facione, 1990: 15).

Çok sayıda ve çeşitte tanıma, beceri sınıflamasına tabi tutulan eleştirel düşünmenin doğal olarak ölçülmesinde de çok sayıda araç kullanılmaktadır. Kazancı (1979: 71–73)’nın aktardığına göre eleştirel düşünmenin ölçülmesi ile ilgili ilk alışma, W. H. Burton tarafından 1939 yılında matematik öğretiminde yapılmıştır. 1952 yılında da M. A. Burmester tarafından fen öğretiminde eleştirel düşünmenin ölçülmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Eleştirel düşünmeyi ölçmede ve değerlendirmede kullanılan standart testler şunlardır:

1. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal): İlk olarak 1930’ların sonunda Goodwin Watson ve Edward Maynard Glaser tarafından geliştirilen ve 1980’de gözden geçirilip düzeltilen Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi, en eski ve belki de en çok kullanılan eleştirel düşünme testidir. Test, lise ve kolej öğrencilerini hedeflemekle birlikte ortaokul öğrencileri için de kullanılabilir. Test, iki paralel form şeklindedir ve beş alt testte toplam 80 çoktan seçmeli soruyu içermektedir. Alt testler çıkarım, varsayımların farkına varma, tündengelimle sonuç çıkarma, yorumlama ve argümanların değerlendirilmesini içerir.

2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi -X Formu ve Z Formu- (Cornell Critical Thinking Test –Form X and Form Z): Test, Robert Ennis ve Jason Millman (1985) tarafından oluşturulmuştur. X düzeyi test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir niteliktedir. Test, 71 çoktan seçmeli madde ve tümevarım yoluyla çıkarım yapma, kaynakların ve gözlemin güvenilirliği, tümdengelimle sonuç çıkarma ve varsayım teşhisi olmak üzere dört bölümden oluşur. Z düzeyi test ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişli olup 52 çoktan seçmeli madde ve tümdengelimle sonuç çıkarma, anlamlandırma, güvenilirlik, tümevarım yoluyla çıkarım yapma I, tümevarım yoluyla çıkarım yapma II, tanımlama ve belirtilmemiş sebepler ve varsayım teşhisi olmak üzere yedi bölümden oluşur.
3. New Jersey Muhakeme-Akıl Yürütme Becerileri Testi (New Jersey Test Of Reasoning Skills): Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan kolej düzeyine kadar olan öğrencileri hedefler. Testi oluşturan 50 çoktan seçmeli maddenin yaklaşık yarısı tümdengelimle sonuç çıkarma üzerinedir.
4. Ross Üst Düzey Bilişsel Süreçler Testi (Ross Test Of Higher Cognitive Processes): Ross ve Ross (1976) tarafından oluşturulan ve 105 çoktan seçmeli maddeden oluşan bu testin analoglar, tümdengelimli muhakeme, eksik öncüller, soyut ilişkiler, ardışık sentez, sorgulama stratejileri, ilgili-ilgisiz bilginin analizi ve niteliklerin analizi olmak üzere yedi bölümü vardır.
5. Araştırma Becerileri Testi (Test Of Enquiry Skills): Fraser tarafından geliştirilen test, 7. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrenciler içindir. Toplam 87 madde içeren testin referans materyalleri (içerik tablosu, indeks ve kütüphane kullanımı gibi) kullanma, bilgiyi (ölçekler, ortalamalar, yüzdeler, oranlar, çizelgeler, tablolar ve grafikler gibi) işleme ve yorumlama ve bilimde eleştirel düşünme (okumanın, deneysel prosedür desenlerinin, sonuçların ve genellemelerin kavranması gibi) olmak üzere üç bölümü vardır.
6. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test): 7. sınıftan kolej düzeyine kadar olan öğrenciler için geçerli olan testte bireylere Moorburg Gazetesi editörüne yazılan hayali bir mektup verilir. Sekiz paragraftan oluşan mektupta yazar, Moorburg caddelerine gece park etmenin engellenmesini tartışır. Testi alan bireylerin görevi, yazarın her bir paragrafındaki düşüncelerini ve bir bütün olarak mektubun değerlendirmesini yazarak yapmaktır.

Test, bireylerin bir argümanın değerini ortaya koyma ve eleştirel düşünmede yaratıcı bir boyut olan bir argümana yanıt yazmayı şekillendirme yeteneğini değerlendirmeye yardım etmeyi amaçlamaktadır. Test bir noktayı yakalamak, sebepleri ve varsayımları görmek, bir kişinin bakış açısını ifade etmek, iyi sebepler sunmak, farklı olasılıkları görmek, yanıtlamak ya da yersiz, dolambaçlı, kaçamaklı konuşmaktan kaçınmak, genellemeleri tersine çevirme ve ikna etmek için duygusal dil kullanma gibi eleştirel düşünme yeterliklerinin bir listesini içerir.

7. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (California Critical Thinking Skills Test): Facione (1990) tarafından geliştirilen test, Delphi Paneli’ nin ortaya koyduğu eleştirel düşünmenin kavramsal tanımını kullanır. 34 çoktan seçmeli maddeden oluşan test, kolej öğrencileri, lisansüstü öğrencileri ve yetişkin profesyonelleri hedefler. Test analiz, değerlendirme, çıkarım, tümevarım yoluyla muhakeme ve tündengelim yoluyla muhakeme olmak üzere beş alt bölümden oluşur.

8. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (The California Critical Thinking Disposition Inventory): Eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeyi hedefler. Test gerçeği araştırma, açık fikirlilik, analitik olma, sistematik olma, kendine güvenme, meraklılık ve bilişsel olgunluk olmak üzere yedi alt bölümden oluşur ve bu bölümler kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiştir. Test, “Kesinlikle katılıyorum” dan “kesinlikle katılmıyorum” a kadar altılı likert dereceleme ölçeğinin kullanıldığı 75 maddeden oluşur.

9. Holistik Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric): Bu test eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin her ikisini de ölçebilen özellikleri kapsar. Test ayrıca Delphi Uzmanlarının konsensüs eleştirel düşünme kavramsallaştırmasını da temel alır.

Bu testler incelendiğinde tamamının herhangi bir alanı (sosyal bilgiler, matematik vb.) içermediği, çoğunluğunun da en azından orta öğretim ve yüksek öğretim öğrencileri için kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca testlerin eleştirel düşünme boyutu olarak ölçtükleri beceriler ve eğilimler de farklıdır. Williams (2002: 13)’ ın belirttiğine göre bazı eleştirel düşünme testlerinin eleştirel düşünme boyutlarını kapsama durumları şu şekildedir:

Tablo–5. Çeşitli Eleştirel Düşünme Testlerinin Eleştirel Düşünme Boyutlarını Kapsama Durumları

Eleştirel Düşünme Boyutu	Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi	Cornell Eleştirel Düşünme Testi Z Formu	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi & Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri
Analitik beceri	X	X	X
Değerlendirici beceri	X	X	X
Çıkarımsal beceri			
Yorumlama becerisi			X*
Argüman sunumu becerisi			
Eğilim yönlendirmesi			X
Metakognitif / özdüzenleyici yönlendirme			

* Yalnız bir maddesi ilgilidir.

Görüldüğü gibi her üç test de Delphi Çalışması ile ortaya çıkan eleştirel düşünme boyutlarını kapsamamaktadır ve Williams (2002: 13)’ in da belirttiğine göre Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi - Z Formu Delphi Modeli’ ne göre tasarlanmamıştır. Bununla birlikte Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri ise özellikle Delphi Raporu Modelini temel almıştır (Facione & Facione, 1998) ve bu modeli geliştiren bazı insanlar tarafından oluşturulmuştur. Williams (2002: 35)’ a göre eleştirel düşünme testlerinin bazılarının madde sayıları, tamamlanma süreleri ve güvenilirlik değerleri de şu şekildedir:

Tablo–6. Çeşitli Eleştirel Düşünme Testlerinin Madde Sayıları, Tamamlama Süreleri Ve Güvenirlik Değerleri

Eleştirel Düşünme Testleri	N	Madde Sayısı	Süresi (dakika)	Güvenirlik Değeri
Cornell Eleştirel Düşünme Testi - Z Formu	302	52	50	.63
Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri	586	75	20	.89
Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi	1493	34	45	.58
Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi	588	80	40	.85

Modjeski & Michael (1983)’ in aktardığına göre de en az doktora düzeyinde eğitim almış ve eleştirel düşünme üzerine en az bir makalesi bulunan 12 psikologun katıldığı bir panelde Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi–YM Formu

ile Cornell Eleştirel Düşünme Testi–X Düzeyi’ nin geçerliği ve güvenirliği tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar ve incelemeler sonucunda her iki testin de orta derecede geçerli ve güvenilir olduğu ve testlerin yeniden gözden geçirilip gerekli düzeltmelerin yapılmasının gerektiğini uzman psikologlarca belirtilmiştir.

Bu bilgilerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini doğrudan ortaya çıkarabilecek tek ve düzenli bir reçete yoktur (Paul, 1984: 36–37). Bununla birlikte eksik yönleri, farklı edinim yolları, yaklaşımları ve kullanım özellikleri olsa da eleştirel düşünmeyi ölçme ve değerlendirmede kullanılan bütün araçlar eğitimciler içindir. Öğretmenler bu araçlardan kendilerine, sınıf düzeylerine, amaçlarına ve konu özelliklerine göre uygun olanları seçip kullanmalıdırlar. Çünkü Facione (1990: 17)’ ye göre eleştirel düşünme değerlendirmesi sık sık gerçekleştirilmeli, özetleyici ve teşhis koyucu olarak kullanılmalıdır. Eleştirel düşünme yönünü hedefleyen ve öğrencilerin öğrenmesinin başlangıç düzeyi, uygulama düzeyi, bütünleşme düzeyi ya da genelleştirilen transfer düzeyi gibi durumunu belirleyen farklı türden araçlar kullanılmalıdır.

Eleştirel düşünme gücünün ölçülmesinde yalnız testlerin kullanılması gerektiği düşüncesi ise yanlıştır. Kazancı (1989: 65)’ ya göre testlerin yanında proje çalışmaları, komite ya da grup çalışmaları, bireysel okuma ve araştırma raporları, anketler ve değişik sosyometrik teknikler de kullanılabilir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeyleri öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. ALT PROBLEMLER

Tezin yapılma amacına paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri (düşük-orta-yüksek) nasıldır?
2. 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri;
 - 2.1. Öğrencilerin sınıf düzeyine (4–5) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Öğrencilerin cinsiyetine (K-E) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Öğretmenlerin cinsiyetine (K-E) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne (Devlet-Özel) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcuduna (0–25, 25–40, 41 ve üzeri) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin görüşleri (düşük-orta-yüksek) nasıldır?
4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerindeki başarı düzeyleri (düşük-orta-yüksek) nasıldır?
5. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri (düşük-orta-yüksek) nasıldır?

6. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri;

6.1. Öğrencilerin sınıf düzeyine (4–5) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.2. Öğrencilerin cinsiyetine (K-E) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.3. Öğretmenlerin cinsiyetine (K-E) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.4. Öğrenim gördükleri okulun türüne (Devlet-Özel) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcuduna (0–25, 25–40, 41 ve üzeri) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.6. Sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerine (düşük-orta-yüksek) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6.7. Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumlarına (düşük-orta-yüksek) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri uygulanan sosyal bilgiler programına (1998 Sosyal Bilgiler Programı–2005 Sosyal Bilgiler Programı) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinin gözlem sonuçları nelerdir?

8.1. Sosyal bilgiler derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin demokratik davranışlarının sıklığı (düşük-orta-yüksek) nedir?

8.2. Sosyal bilgiler derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları ne düzeydedir?

8.3. Sosyal bilgiler derslerinde gözlem yapılan öğrencilerin sınıf etkinliklerinde sergiledikleri eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tezin yapılma amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eleştirel düşünmenin gelişmediği ve eleştirel düşünme cesareti sergileyemeyen kişilerin ve onların toplumlarının bilgi çağını yakalama şansı çok azdır. Ülkemizde her yıl ilköğretim birinci sınıfa yaklaşık 1,3 milyon öğrencinin başladığı, her yıl üniversiteye girmek için 1,5 milyon öğrencinin sınav maratonu yaşadığı, ilk ve ortaöğretim öğrenci sayısının 20 milyona yaklaştığı, üniversite öğrenci sayısının ise 2 milyona ulaştığı düşünülürse birçok ülkenin nüfusundan fazla olan bu kitlenin iyi eğitilmesinin ve eleştirel olarak düşünebilmesinin gerekliliği ortaya çıkar. Bu yüzden bilgi çağında eleştirel düşünme cesareti gösteren yani sorgulamayı öğrenen kuşakların ilköğretimden itibaren yetişmesi gereklidir.

Eleştirel düşünme, öğrencilere ilköğretim çağından itibaren kazandırılması gereken bir beceri durumundadır. 21. yüzyılda düşünen, sorgulayan, alternatifler üreten, olaylara farklı açılardan yaklaşmasını bilen kısaca eleştirel düşünen bireylerin-vatandaşların varlığı her ülke için olduğu gibi ülkemiz için de önemlidir. İlköğretim dönemi, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında çok önemli bir dönemdir. Çünkü “İlk ya da erken toplumsallaşma sırasında öğrenilenler, daha sonraki öğrenmeleri biçimlendirirler... İlk öğrenilenler, değişime en dirençli öğrenilenlerdir” (Tan, 1989: 68). Bu yüzden ilköğretim öğrencilerinin erken yaşlarda eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmesi, incelenmesi gereken bir konu durumundadır. Fakat ne yazık ki ülkemizde eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar çok sınırlı sayıdadır. Bu çalışmaların da ilköğretim çağı çocukları üzerine

olmasının önemi ortadayken yapılan çalışmaların çoğunun orta öğretim ya da yüksek öğretim üzerine odaklandığı görülmektedir.

Her ülkede eğitimin temel amacı; uygulanan öğretim programlarını düşünmeye ve eleştirmeye sevk edecek biçimde hazırlayarak, bireylere vardığı yargı ve verdiği hükmü olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünce süzgecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisi kazandırma ve öğrencileri düşünen birer vatandaş olarak yetiştirmek olmalıdır. Teoride her konu mükemmel olabilir. Ancak esas olan uygulamada da mükemmelliktir. Bu durum, eleştirel düşünmede de geçerlidir. Hazırlanan ders programları amaç olarak, içerik olarak yeterli olsa da bu programı uygulayacak olan öğretmenlerdir ve bu öğretmenler birbirlerinden çok farklı koşullarda (sınıf mevcudu, araç-gereç durumu, okulun fiziki imkânları vb.) eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürmektedirler. Hazırlanan yeni programların eski programlardan çok farklı yapısal özellikler içermesi sebebiyle öğretmenlerin bu programları uygulama yeterlilikleri de önem kazanmaktadır. Her ne kadar bu amaç için hizmet içi eğitim çalışmaları söz konusu olmuşsa da programın sonuçları zaman içinde alınacak ve durum daha net görülebilecektir.

Sınıf ortamı, şüphesiz ki eğitim öğretim programlarının uygulama alanları durumundadır. Sınıf ortamının birçok özelliği eğitim öğretim faaliyetlerini etkiler. Öğretmen davranışları da bu etkenlerin başında gelir. Öğretmenlerin demokratik davranışlar sergilemeleri sınıfta yapılan eğitim öğretim uygulamalarının başarısını etkilemenin yanında demokratik bireyler yetiştirme anlamında da olumlu katkılar yapacaktır. Bu yüzden sınıfta olup bitenlerin araştırmacı gözüyle incelenmesi hem öğretmen-öğrenci ilişkisini görme hem de programların gerektirdiği etkinliklerin uygulanmasını inceleme anlamlarına gelir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında ne gibi ilişkilerin olduğu da dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Bu sebeplerle bu tez kapsamında Ankara il merkezinde bulunan çeşitli özel ve devlet ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencinin sınıfı, öğrenci cinsiyeti,

öğretmen cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi, uygulanan sosyal bilgiler ders programı ve öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesine çalışılmıştır.

1.6. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrenciler, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” ni kendi bilgi ve düşüncelerine göre yanıtlamışlardır.
2. Öğrenciler, “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.
3. Öğrenciler, “Sosyal Bilgiler Başarı Testleri” ni kendi bilgi ve düşüncelerine göre yanıtlamışlardır.
4. Araştırmacı “Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu” nu objektif olarak doldurmuştur.
5. Araştırmada yapılan gözlem yoluyla veri toplama sırasında öğretmen ve öğrenciler araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sarsacak düzeyde ortamdan etkilenmemişlerdir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1. Konu ile ilgili literatür taraması ile,
2. Örneklemi oluşturan öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin yorumlanması ile,
3. Örneklemi oluşturan öğrencilerden seçilen sınıfların gözlemlenmesi ile,

4. Eğitim - düşünme - eleştirel düşünme - sosyal bilgiler - demokratik davranış ilişkilerinin teorik planda problem bölümünde incelenmesi ile,
5. Verilerin 2004–2005 ve 2005–2006 öğretim yılları sonunda Ankara il merkezindeki çeşitli özel ve devlet ilköğretim okullarından elde edilmiş olması ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

- İlköğretim okulu: Devlet ilköğretim okulu ve özel ilköğretim okulu.
- İlköğretim Birinci Kademe: Sekiz yıl süreli ilköğretim okulunun ilk beş yıllık dönemi.
- Özel İlköğretim Okulu: 625 sayılı özel öğretim kurumları kanununa göre kurulan ve Milli Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimi altında bulunan kurum (Bolayır, 1997: 127).
- Beceri: Bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır. Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 51–52).
- Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 51).

1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Kökeni binlerce yıl öncesine giden eleştirel düşünmeyi konu alan araştırma sayısı şüphesiz çoktur. Özellikle yabancı dillerde yayınlanan çalışmalar oldukça fazladır. Bu çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili sağlık alanında yapılan araştırmaların, eğitim, felsefe ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmalardan çok fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte ülkemizde eleştirel düşünmeyle ilgili olarak yapılan araştırmaların sayısı çok sınırlıdır. İlgili yayınlar ve araştırmalar, “Türkiye’ de Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar” ile “Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar” olmak üzere iki başlık altında incelenmiş ve bu araştırmayla ilgili olan araştırmaların özetlerine, araştırmacıların soy isimlerinin alfabetik sıralarına göre maddeler halinde yer verilmiştir.

1.9.1. Türkiye’ de Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

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

2. Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünce, tutum ve becerilerinin gelişimine ne ölçüde bir ortam hazırladığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma, Malatya il merkezinden 343 öğrenci (233 genel lise, 110 endüstri meslek lisesi) üzerinde

yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle öğretmenlerin ne tür tutum ve davranışlarının öğrencilerin özgürce düşünmelerini, fikir üretebilmelerini engellediği ya da teşvik ettiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri, yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri, öğrencileri hayalciliği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, öğrencileri başkalarıyla karşılaştırdıkları ve bu karşılaştırmaların genel liselerde daha sık yapıldığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, yapılan hataları yeterince hoşgörüyü karşılayamadıkları, değerlendirmede adaletli davrandıkları, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yeterince başvurmadıkları, öğrencilere karşı çok katı ve sert davranmadıkları, sınıftaki davranışları kısıtladıkları, olumlu öğrenci davranışlarını yerine göre takdir ettikleri, öğrencilere karşı pek alaycı bir tavır içinde olmadıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri ve genel lise öğretmenlerinin bunu meslek lisesi öğretmenlerinden daha çok önemsedikleri, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri, öğrencilere belli oranda güvendikleri, düşüncelerin özgürce söylenmesini pek engellemedikleri, ders içi etkinliklerde gayretli ve istekli oldukları, kendi alanlarında belli ölçüde yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

3. Akınoğlu (2001) tarafından yapılan bir deneysel araştırmada kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutundaki erişileri kontrol grubunun erişilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Altuğ (1995), gençlerde anne-baba tutumlarının irdeleyici düşünme ve özdeğer duygusunun gelişmesindeki etkilerini konu edinen araştırmasında, Konya ilinde bulunan 12–22 yaş arasında 1026 denek üzerinde Sosyodemografik Bilgi Formu ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış

halini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme gücünün anne-baba tutumlarından etkilendiği saptanmıştır.

5. Dil (2001) tarafından Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya 178 öğrenci katılmıştır. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği' nin uygulandığı araştırmada, araştırma ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş, medeni durum, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba iş durumu, anne-baba tutumları değişkenleri ile eleştirel düşünme düzeyi toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

6. Eşme (2005)' nin aktardığına göre Şubat 2004' te başlayıp Mayıs 2004' te sonuçlandırılan ve öğrencilerin yaşanan eğitim sorunları ile ilgili yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlayan “Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?” başlıklı bir eğitim araştırmasında Türkiye'nin 20 ayrı bölgesinde, üniversite sınavlarına hazırlık aşamasındaki 2500 öğrenciye uygulanan anket çalışmasında, öğrencilerin eğitim sistemine ilişkin bazı görüşleri şöyledir. Öğrencilerin; %63' ü eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğunu, %89' u eğitimde sınavın amaç olduğunu, %87' si eğitimin kendilerini hayata hazırlamadığını ve öğrendiklerini yaşantılarında kullanamadıklarını, %80' i eğitimin eleştirel düşünme, kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmadığını, %91' i, sorgulayıcı değil, söylenenleri kabullenici eğitim gördüklerini ve %80' i de yetiştikleri eğitimin kendilerine bağımsız karar verme yetisi kazandırmadığını söylemektedirler.

7. Evcen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu' nun lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliği ve bu gruplar için testin psikometrik özelliklerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu' nun tüm maddeler üzerinde yapılan test ve madde puanları analizinde kapsama alınan tüm gruplar için orta güçlükte bir eleştirel düşünme testi olarak çalıştığı görülmüştür. Ayrıca test, lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir katsayılar vermesine rağmen, elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları testin orijinal formundan daha düşük çıkmıştır.

8. Gelen (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okulları dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin problem çözme, karar verme, soru sorma,

eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada Antakya merkezdeki 30 ilköğretim okulunda 4. sınıfları okutan 97 öğretmene anket uygulanmış ve bunlardan rasgele seçilen 24 öğretmene bir ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme becerisini, karar verme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve soru sorma becerilerini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini “yeterli” buldukları ancak araştırmacının yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin “yetersiz” bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin derslerde genelde ezber soruları sordukları, üst düzey soruları az sordukları ya da hiç sormadıkları gözlenmiştir. Ayrıca mezun olunan okul türü, öğretmen cinsiyeti ve branşı ile düşünme becerilerinin kazandırılması arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

9. Hayran (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uşak ili merkez ilçesinde görev yapan 240 öğretmenin görüşlerinin alınması sonucu öğretmenlerin %89’ u problem çözme, %88’ i eleştirici düşünme ve %54’ ü de yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen cinsiyeti ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusuysen branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

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

ve farklı seçenekleri dikkate alma özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

11. Kazancı (1979), yaptığı araştırmada lise fen programlarının eleştirci düşünme gücünün gelişmesindeki rolünü ilişkisel tarama modeliyle belirlemeye çalışmıştır. Toplam 2536 kişi üzerinde yürütülen araştırma sonucunda modern fen programlarının eleştirci düşünme gücünün geliştirilmesi bakımından klasik fen programlarından daha etkili olduğu ortaya çıkmış ve ileri sınıflarda olma, eleştirci düşünme gücü bakımından da daha ileride olmayı sağladığı, eleştirci düşünme gücünün gelişmesinde deneyimlerin nitelik ve niceliğinin etkili olduğu görülmüştür.

12. Kökdemir (2003) tarafından yapılan bir çalışmada Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarının neler olduğu, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Başkent Üniversitesi öğrencileri olan deneklere karar verme ve problem çözme alanında kullanılan sorular sorulmuştur. Çalışmada kullanılmak amacıyla, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe' ye uyarlanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksekliği açısından, düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan deneklerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve rasyonel modellere uygunlukları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğitiminin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp artırmadığını ölçmek amacıyla 10 saatlik bir eğitim programı uygulamış ve eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kadar verdikleri bulunmuş ve psikolojiye giriş ile eleştirel düşünme dersi alan üniversite öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerinin bu tür bir eğitim almayanlara kıyasla yükseldiği görülmüştür.

13. Köksal (2005) tarafından tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan literatür taramasında eleştirel düşünmenin belli başlı kriterleri Türk tarihinden örnek olaylar aracılığıyla işlenmiştir.

14. Kürüm (2002) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe' ye çevrilip geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları, cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, üniversiteye yüksek puanla giren öğretmen adaylarının düşük puanla giren öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

15. Mirioğlu (2002)' nun yaptığı bir araştırmada yabancı bir dilde yeterlilik ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin başvurdukları öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin yabancı dil düzeyleri arttıkça buna paralel olarak da eleştirel düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca bireylerin sosyo-ekonomik durumlarının eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ve Türk üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının Amerikalı üniversite öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi gerektiğini öneri olarak ifade etmiştir.

16. Munzur (1999), yaptığı araştırmada Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerden önce ve sonra yer alan bölümleri yaratıcılık, sorun çözme ve eleştirel düşünme alanları açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının birçok açıdan yetersizlikler içerdiği belirtilmiştir. Buna göre; kitapların birçok önyargıyı içerdiği, öğrencileri özgür, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirmede, öğrencileri edilgin alımlayıcı kıldığı, öğrencileri tek tip düşünmeye yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.

17. Öner (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme tutumlarına ve

akademik başarıya etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı akademik başarıya sahipken eleştirel düşünme tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

18. Özçınar (1996), öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmeleri ve kullanmaları esnasında çeşitli düzeylerde karar verici olduklarını varsayarak problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşüncenin sözü edilen beceriler üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında Gerçek Hayat Problem Testi ve dönem sınavı sonuçlarını kullanmıştır. Elde edilen bulgular, eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaştıkları, yaratıcılık ve hayal gücü ölçütlerinde yüksek performans sağladıklarını göstermiştir.

19. Özdemir (2005) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tutum ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve eleştirel düşünme becerilerini içerdiği belirtilen tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuş ve ölçek 30 maddeden oluşmuştur. Araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşurken, örnekleme Gazi Eğitim Fakültesi'nden 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından “orta” düzeyde oldukları, eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

20. Özüberk (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Feuerstein'ın Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi sınanmıştır. 20'şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun olduğu araştırmada deney grubuna 20 saatlik bir süre Feuerstein'ın Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan 14 etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlanan

programın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin “varsayımların farkına varma” boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçeğin diğer boyutları olan “çıkarılma”, “tüm dengelim”, “yorumlama” ve “karşı görüşlerin değerlendirilmesi” boyutlarında ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

21. Semerci (2000) tarafından yapılan bir araştırmada kritik düşünme ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek, 200 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin son halinde dördü olumsuz, 51’ i olumlu olmak üzere 55 madde ortaya çıkmıştır. Bireylerin bazı davranışları yapıp yapmadıklarının ortaya çıkarılmasına çalışılan, 9. ve 47. maddeleri aynı olan ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.75, Bartlett test değeri 7145.41, Conbach Alpha değeri ise .90 olarak bulunmuştur.

22. Semerci (2000), yaptığı araştırmada eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim materyalinin kullanıldığı öğretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verildiği fakat öğretim ortamında kullanılmadığı bir ortamın öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfında okuyan ve mikro öğretim dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinde daha fazla olmak üzere deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de eleştiri yapma becerisi gelişmiştir.

23. Semerci (2003) tarafından yapılan bir araştırmada Fırat Üniversitesi’ ne bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmedikleri ve bir dönemde alınan “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmedeği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

24. Şahbat (2002) tarafından yapılan bir araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkisi betimsel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. İstanbul’ da dört ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin din dersi öğretmenlerini bilgi aktaran rolünde gördükleri, öğretmen fikirlerine kısmen de olsa eleştiri getirebildikleri, eleştirel düşünceyi engelleyen faktörlerin okul idaresi, müfettiş ve müfredat olduğu ortaya çıkmıştır.

25. Şahinel (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin geleneksel öğretime göre erişiyeye ve kalıcılığa etkisi nicel ve nitel boyutlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişiyeye puan ortalamaları, üç haftalık kalıcılık düzeyleri, 14 haftalık kalıcılık düzeyleri, derse yönelik tutumlarına ilişkin erişiyeleri, geleneksel öğretimin uygulandığı sınıftaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, sınıf gözlemleri, öğretmenlerle görüşme yoluyla toplanan nitel araştırma verilerine göre ise deney grubu öğrencilerinin, uygulanan etkinlikleri (olay, anı, fıkra, güncel olaylar, örnek olaylar, başarılı bireylerin özgeçmişlerini anlatma, ikili çalışmalar, grup çalışmaları, bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran-grup-sınıf tartışmaları vb.) zevkli, eğlenceli hoş ve güzel buldukları görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğretmenleri de yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını belirtmişlerdir.

26. Tokyürek (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, öğretmenlere bir anket uygulanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %44' ü sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada müfredat tarafından engellendiklerini, %20' si eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmada okul idaresi, müfettişler ve müfredatın hepsinin engeliyle karşılaştıklarını, %43' ü öğrencilerin diğer unsurlardan daha çok müfredatı eleştirdiklerini, %72' si de eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini belirtmektedir.

27. Uysal (1998) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirici düşünce gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubuna anlatım yöntemi, deney grubuna da tartışma yöntemi uygulanarak yapılan araştırmada tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin olaylara ve olgulara daha eleştirel bakabilmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

1.9.2. Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

1. Adams (1974) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasındaki ilişki gözden geçirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasında var olduğu kabul edilen ilişkiyi reddeden ya da destekleyen bir deneysel kanıt sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının düzeyi arasında bir karşılaştırma yapılması ve sınıfta özel bilişsel faaliyete ayrılan zaman oranı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon da hesaplanmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışma sonunda, yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlamlılık bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de yükseldiği anlaşılmıştır. Düşük düzey bilişsel işlemlere (arama, bilgi verme vb.) harcanan zaman miktarıyla öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yüksek düzey bilişsel işlemlere (ilişkiler, çıkarımlar, genellemeler, ön tahmin, hipotez vb.) harcanan zaman miktarı ile öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gelişiminde öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanmalarının etkisinin olduğunu belirtmiştir.

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

uygulanan öğrencilerin sonuçlarında cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyi açısından ise anlamlılığa ulaşamamıştır.

3. Cheung (2001) tarafından yapılan bir çalışmada sosyo-ekonomik yapının

öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşüncelerine dolaylı olarak etki yaptığı ortaya konulmaktadır. Bu çalışmaya göre burjuva ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, düşük sınıflı ailelerden gelen öğrencilere göre eleştirel düşünmede daha iyidirler (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 73).

4. Cole ve Williams' ın 1973' te yaptıkları araştırmada öğretmen sorularının mantığı ile öğrencilerinin yanıtlarındaki mantıklılık arasında korelasyon olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981: 235).

5. Cotton (1991), yaptığı bir incelemede “Düşünme Becerileri Araştırması” başlığı altında 56 araştırmayı ve inceleme raporunu yeniden ele almıştır. Bu araştırmaların 33' ü anahtar doküman (12 rapor genel öğrenci toplulukları, 9 rapor ilköğretim öğrencileri, 9 rapor ortaöğretim öğrencileri, 3 rapor da ortaöğretim ve sonrası öğrencilerle ilgili), 23' ü ise program ve uygulamaların farklı alanlardaki etkililiği araştırmalarıyla ilgili ya da betimsel, kuramsal ya da rehber dokümanlardır. İncelenen raporların çoğu öntahminler yapma, çıkarımlar yapma, öz değerlendirme ve diğer metakognitif fonksiyonlar, hipotezleri formülleştirme, sonuçlar çıkarma, düzenleme, problem çözme, karar verme, varsayımları tanımlama, eğilimleri saptama, mantıksal değişkenleri tanımlama gibi beceri ve alt becerilerle birlikte analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren yüksek düzey düşünme becerilerinin çeşitli gruplarının öğretiminin etkilerini incelemektedir. İncelenen çalışmaların sonuç alanları okuma anlama, matematik, genel fen, biyoloji, fizik, kimya, sanat, sosyal bilgiler ve coğrafyada öğrenci başarısını içerir. Araştırmaların temel bulgusu, araştırılan düşünme becerileri programları ve uygulamalarının hemen hemen tamamının katılan öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu bir farklılık yarattığıdır. Başarıyı araştıran çalışmalar, düşünme becerileri öğretiminin katılımcıların öğrenme kazanımlarını arttırdığını bulmuşlardır ve tam ya da kısmi deneysel desenler, deneysel öğrencileri anlamlı derecede başarılı bulmuşlardır. Böyle bulguları içeren raporların bazıları şunlardır: Barba & Merchant (1990); Bass & Perkins (1984);

Bransford ve diğerleri (1986); Crump, Schlichter, & Palk (1988); Freseman (1990); Haller, Child, & Walberg (1988); Hansler (1985), Horton & Ryba (1986); Hudgins & Edelman (1986); Kagan (1988); Marshall (1987); Matthews (1989); Mcrel (1985); Nickerson (1984); Pearson (1982); Pogrow (1988); Ristow (1988); Riding & Powell (1985), (1987); Robinson (1987); Sadowski (1984–85); Snapp & Glover (1990); Sternberg & Bhana (1986); Tenenbaum (1986); Whimbey (1985); Wong (1985) ve Worsham & Austin (1983).

6. Duchense (1997) tarafından 119 yöneticinin katılımıyla yapılan araştırmada eleştirel düşünme yeteneği bakımından bireyler karşılaştırılmıştır. Araştırmada resmi eğitimin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olan tek önemli değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada eğitim süresinin eleştirel düşünme becerisini yordamada çok önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

7. Facione (1998: 5)' nin belirttiğine göre çeşitli çalışmalarda (Facione, Facione, & Giancarlo, 1996; Jones, Ratliff, Tibbetts, & Glick, 1994; Giancarlo & Facione, N., 1994; Facione & Facione, 1997) eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri arasında göreceli olarak düşük fakat anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 17).

8. Henderson, 1958 yılında İngilizce fen, tabii bilimler ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören 1500 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünmeye temel olan salt mantık ilkelerini ve bu ilkelerin nasıl kullanılacağını öğretmiş ve sonuçları kontrol grubu sonuçlarıyla karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney grubunun eleştirel düşünme gücü, kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (Aktaran: Kazancı, 1979: 41).

9. Gadzella ve diğerleri (1996) tarafından yapılan bir deneysel çalışmada eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi incelenmiştir. Yaşları 17–60 arasında değişen 113 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada katılımcılara Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - A Formu uygulanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretildiği ve 14 hafta süren eğitim programı sonunda aynı ölçeğin B formu katılımcılara uygulanmıştır. Her iki uygulamaya ait puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmacılar, eleştirel düşünme becerisi geliştirmede eğitimin önemli olduğunu ve ders programlarında bu konuya da yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

10. Gadzella & Masten (1998)' in aktardığına göre, Gadzella, Hartsoe ve Harper, yaptıkları bir çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanmışlardır. Deney gruplarına küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarının öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden eleştirel düşünme becerilerinde daha yüksek puan almışlardır.

11. Glaser (1941), eleştirel düşünmenin gelişimi üzerine çok önemli bir çalışma yapmıştır. O, sekiz haftalık bir programda deney grubunun eleştirel düşünme testinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ispatlamıştır. Bu kilometre taşı çalışma göstermiştir ki düşünme becerilerinin öğretimi başarılabilmektedir. Ayrıca bu araştırma standardize edilmiş eleştirel düşünme becerisi testlerinden biri olan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği' nin geliştirilmesinde temel olmuştur (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 45–46).

12. Hudgins & Edelman (1986) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda küçük grup tartışmalarının öğrencilerin derse katılımını, konuşma sürelerini, orijinal fikir üretimlerini arttırdığı görülmüştür.

13. Ishiyama, McClure, Hart & Amico (1999), yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretim stratejilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, kontrol konuları, cinsiyet ve sınıf düzeyleri gibi değişkenler açısından nasıl etkilendiğini belirlemeye çalışmışlardır. 66 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada literatürden elde edilen bilgilerin aksine eleştirel düşünmeye eğilim gösteren öğrencilerin anlatım yöntemini diğer öğrencilerden daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, grupla öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye katkısı yadsınmamakla birlikte eleştirel düşünmeye eğilimi olan öğrencilerin anlatım yöntemini grup çalışmalarından daha çok tercih etmeleri, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin bulunmasına, öğrencilerin temel konuları keşfetmek yerine kendilerine anlatılmasını tercih etmelerine ve lise yıllarında derslerinde çoğunlukla anlatım yönteminin uygulanmasına bağlanmaktadır.

14. Lins (1993) tarafından yapılan bir çalışmada spesifik, gelişimsel olarak uygun etkinliklere hangi materyallerin gerektiğine karar verirken eleştirel olarak düşünmekte zorlanan işitme sorunu, dil bozukluğu olan altı ve yedi yaşındaki

öğrencilerin eleştirel düşünmesinin arttırılması hedeflenmiştir. Hedef oluşturma, gerekli materyallere karar verme, tasarlama, bir hedefe yaklaşmak için bir plan izleme ve bir ürün ortaya koymayı içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan 12 haftalık programa 10 öğrenci katılmıştır. Veliler, gözlemci olarak ve çocuklarını kendi kendilerine düşünmeye cesaretlendirmek için bu programa katılmışlardır. Programda uygulanan stratejiler, resimli kartlar yapma, el becerisi etkinlikleri, videokaset izleme ve veli katılımından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ön test ve son test sonuçları, 10 öğrencinin uygun etkinlikler için gerekli materyalleri düşünme yeteneğinin geliştiğini ortaya koymuştur.

15. Lumpkin (1992) tarafından gerçekleştirilen “Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneğine, Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Kalıcılığına Etkileri” başlıklı deneysel araştırmada ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki gruptaki öğrenciler arasında eleştirel düşünme yetenekleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte altıncı sınıf öğrencilerinin, erişimi ve kalıcılık açısından beşinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

16. McBride & Reed (1998), yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi sınıflarında öğrenme çevresinin nasıl yapılandırılması gerektiğini ve psiko-motor alanda eleştirel düşünme için ön hazırlıkların önemini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada beden eğitimi çalışmalarının eleştirel düşünmeyi geliştirmek için uygun olduğu, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri açık düşünceli, başkalarının düşüncelerine duyarlı, işbirlikçi ve risk alabilmelerine ilişkin etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyip sürdüreceği belirtilmiş ve eleştirel düşünme becerilerinin dikkatlice yapılandırılmış bir çevrede gelişebileceği vurgulanmıştır.

17. McKee (1988), sosyal bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşüncüyü iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilen yedi 11. sınıf tarih öğretmenini ve bu öğretmenlerin sınıflarını denek olarak almıştır. Uygulamaya ilişkin veriler yapılandırılmış görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan informal

görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünmenin, sorgulama ve usavurmanın dirik bir süreci olduğu ve eleştirel düşünmenin etkin bir araştırmayı gerektirdiği öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları görülmüştür.

18. Measel & Mood' un 1972' de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme düzeyleri ile öğrencilerin düşünme düzeyleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğu kanıtlanmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981: 235).

19. Moss & Petrosky (1983) tarafından yapılan bir çalışmada lise üçüncü sınıflar için bir eleştirel düşünme ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler programından seçilen yazılı bir metinden oluşan ölçek, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve tartışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucu elde edilen ölçek sınıflandırma, çıkarım, özet ve değerlendirme alt boyutlarından oluşmuştur.

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

21. Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde 101, doktora düzeyinde 19 öğrencinin katıldığı ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi' nin uygulandığı araştırmadan elde edilen bulgular, doktora düzeyindeki öğrencilerin test puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

22. Overton (1993) tarafından yapılan bir araştırmada düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve deney ve kontrol gruplarında 41'er öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf düzeyinde anlamlı

farklılıklara ulaşamazken, dördüncü sınıf düzeyinde üretken düşünme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanlarında, matematik ve dil alanlarında akademik başarıda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, elde edilen bu sonuçlara dayanarak, dördüncü ve altıncı sınıf düzeylerinde düşünme becerileri öğretiminin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişiminde anlamlı bir farklılık sağladığını belirtmektedir.

23. Patterson (1993), yaptığı çalışmada zayıf okuyucu durumundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. 17 haftalık Alternatif Eğitim Programı uygulanan öğrencilerin, çocuk kitapları okumayla potansiyel eleştirel düşünme güçleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Program, altı aşamadan oluşmuştur ve araştırma sonucunda beş öğrenci altı aşamayı, bir öğrenci beş aşamayı, üç öğrenci dört aşamayı, üç öğrenci üç aşamayı ve iki öğrenci de iki aşamayı bitirmiştir. Çalışmada yalnızca bir öğrenci birinci aşamayı geçememiştir. Verilerin analizi ve öğretmen gözlemleri, öğrencilere uygulanan programın başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin yanında aynı zamanda bütün öğrencilerde okula karşı olumlu tutumlar ve sosyal beceriler de gelişmiştir.

24. Reed & Kromrey (2001) tarafından yapılan bir çalışmada eleştirel düşünme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

25. Schulhauser (1990), yaptığı çalışmada edebiyat tartışma gruplarına katılımın dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, okuma anlama ve okumaya karşı tutumunu nasıl etkilediğini bulmaya çalışmıştır. Deney grubu, 6 öğrenciden oluşan tartışma gruplarına bölünmüş ve dört ay boyunca okudukları kitapları haftada iki defa öğretmenleriyle tartışmışlardır. Kontrol grubu, kendi seçtikleri materyalleri günde 30 dakika süresince okumuşlar ve haftada bir defa

bireysel olarak öğretmenleriyle bu kitapları tartışmışlardır. Bütün gruplara ön test ve son test olarak eleştirel düşünme, okuma anlama testleri ve okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, tartışma gruplarının eleştirel düşünme performansı, okuma anlama ve okumaya karşı tutumda anlamlı farklılık sağlamadığını ortaya koymuştur.

26. Stephen (2000), yaptığı bir çalışmada argümanların yapılandırılması ve değerlendirilmesi olarak eleştirel düşünmenin kurs sonuçlarının bir belirleyicisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi kullanılmış ve sınıf katılımı ile not alma değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, kurs başarısının önemli bir belirleyicisi, sınıf katılımı da problem çözme üzerinde bir belirleyici iken, not alma genel olarak tüm değişkenler üzerinde belirleyici olarak ortaya çıkmıştır.

27. Torres & Cano (1995)' nun yaptığı bir araştırmada öğrenme stilinin eleştirel düşünme varyansının %9' unu belirlediği ortaya çıkmıştır ve bu durum, eleştirel düşünme becerileri geliştirmede anlamlı bir değişkendir. (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 22).

28. Totten (1990), kütüphane kullanımında eleştirel düşünme eğitiminin önemini vurguladığı araştırmasında eleştirel düşünme eğitimi verilen bir grup üniversite öğrencisine sırasıyla basit metinler (gazete, dergi), makaleler ve bilimsel yayınlar okutmuş ve öğrencilerden bu yazılardaki bilgilere inanılıp inanılamayacağı, bilgilerin bilimsel olup olmadığı gibi konulardaki değerlendirmelerini almıştır. Araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin bu yazıları değerlendirme ölçütleri olumlu bulunmuş ve bilimsel dergilerde yer alan makalelerde bile kesin olmayan bilgilerin bulunduğu öğrencilerce ifade edilmiştir.

29. Tsui (1999), 24837 lise birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı ve öğretim yöntemleri ile farklı derslerin eleştirel düşünme becerisini nasıl etkilediği sorusuna yanıt aradığı araştırmasında kompozisyon dersleri, tarih, fen, matematik, yabancı dil ve etnik çalışmalar derslerini alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından daha başarılı olduklarını bulmuştur. Öğretimin değerlendirilmesi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ise bir grup projesinde çalışma, bağımsız proje yapma, sınıfta sunum yapma, kompozisyon ödevleri ile başarı değerlendirme tekniği ve eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişki, çoktan seçmeli sınav tekniği ve eleştirel düşünme arasında ise olumsuz bir ilişki çıkmıştır.

30. Walkner & Finney (1999), yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama çalışması süresince çeşitli araştırma becerileri öğretilmeye çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda öğrencilerde yansıtımcı düşünme aracılığıyla eleştirel farkındalıkların gelişimi gerçekleşmiştir. Böylece öğrencilerin becerileri ve bu becerileriyle ilgili genel bilinçleri gelişmiştir.
31. Young & Haris (2000) tarafından Illinois State Üniversitesi 602 birinci sınıf öğrencisinin eleştirel düşüncelerini ölçmek üzere bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Üniversite Değerlendirme Ofisi tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Test, 14 mantıksal muhakeme (logical reasoning) ve 14 okuma anlamayı ölçen maddeden oluşmuştur. Çalışma sonucunda mantıksal muhakeme ve okuma anlama açısından öğrencilerin ön-son test puanları arasında anlamlılık bulunmuştur.
32. 1994’ te Amerika’ da Eleştirel Düşünme Merkezi tarafından 38 devlet üniversitesi ve 28 özel üniversite olmak üzere toplam 66 üniversiteden öğretim üyeleri üzerinde yapılan bir araştırmada sosyal bilimler eğitiminde eleştirel düşünme olgusunun belirleyiciliğine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin sosyal bilimler eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin önemini vurguladıkları gözlenmiştir (Aktaran: Köksal, 2005: 4).
33. Williams (2002: 4–5)’ in aktardığına göre de McCutcheon, Apperson, Hanson & Wynn (1992)’ e göre eleştirel düşünme testlerinde üst düzey başarıya sahip öğrenciler, düşük ya da orta düzey başarıya sahip öğrencilerden daha yüksek puanlar alma eğilimindedirler. Araştırmacılar (Reed & Kromrey, 2001; Zohar, Weinberger & Tamir, 1994), disiplinler bilgi ve beceriler ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini ve disiplinler yeteneklerini arttırma eğiliminde olduğunu keşfetmektedir. Bazı araştırmacılar (Thomas & Walker, 1997) eleştirel düşünmeyi akademik başarının bir parçası olarak görürlerken bazıları da (Gadzella, Ginther & Bryant, 1997; McCammon, Golden & Wuensch, 1988) eleştirel düşünmeyi akademik başarının yordayıcısı olarak görürler.
34. Literatürdeki çalışmalarda akademik başarı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki açısından genellikle anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Giancarlo & Facione (2001)’ nin yaptığı araştırmada GPA puanları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı

bir ilişki söz konusudur. SAT puanları ile eleştirel düşünme araçlarından alınan puanlar arasında da sürekli olarak araştırmalarda (Facione & Facione, 1992; Erwin, 1996; Jacobs, 1995; Frisby, 1992) anlamlı ilişkiler bulunurken ACT puanları açısından da (Mines ve başkaları, 1990; King ve başkaları, 1990) yapılan araştırmalarda anlamlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 21).

35. Literatürdeki çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünmede anlamlı bir farklılık oluşturduğunu veya oluşturmadığını gösteren araştırmalar çoktur. Bazı çalışmalar (Claytor, 1997; Jenkins, 1998; Thompson, 2001; Pienaar, 2000) cinsiyetin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olmadığını gösterirken bazı çalışmalar (Rudd, Baker ve diğerleri, 2000; Walsh, 1996; Wilson, 1989) eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 20).

36. Literatürdeki çalışmalarda yaşın eleştirel düşünmede belirleyici bir kategori olduğunu bir araştırma (Torres & Cano, 1995) gösterirken araştırmaların çoğunluğu (Cillizza, 1970; Feely, 1975; Facione, 1990; Facione, 1991; Claytor, 1997; Jenkins, 1998; Rodriquez, 2000; Rudd, Baker ve diğerleri, 2000; Thompson, 2001) yaşın eleştirel düşünmede anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (Aktaran: <http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>, 2002: 19).

Türkiye’ de ve Türkiye dışında yapılan ve bu tezin konusuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelendiğinde ilköğretim düzeyi öğrencilerini konu alan araştırma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye’ de yapılan araştırmalar dikkate alındığında sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak eleştirel düşünmeyi konu alan, ilköğretim düzeyindeki öğrencileri hedef alan, önceden geliştirilmiş hazır ölçme araçlarını kullanmayıp özgün ölçme aracı geliştirip kullanan, örnekleme oluşturan bireylerin sayılarının çok olduğu, öğretim programı, devlet ve özel ilköğretim okulu ile sınıf mevcudu, ders başarısı, öğretmenlerin cinsiyeti ve demokratik davranış sergileme düzeyleri gibi değişkenleri temel alan ve nitel araştırma yöntemlerinden gözlemi kullanan araştırma sayısının çok düşük olduğu ya da bu özellikte bir araştırmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın bu eksiklikleri giderebileceği düşünülebilir.

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, betimsel nitelikte bir araştırma olup, tarama modelleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey, vardır ve oradadır (Karasar, 1999: 77).

Araştırma, tarama modellerinden genel tarama modellerine uygundur. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1999: 79).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 20 ilköğretim okulunun (10 devlet okulu–10 özel okul) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, oranlı küme örnekleme yapılarak tespit edilmiştir. Karasar' a (1999: 115) göre, oranlı küme örnekleme yapmak için evren, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılır... Her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde okullar seçilir. Böylece, her alt evrenin örnekleme girme şansı, bütün içindeki oranlarını yansıtacak eşitlikte olur. Bu şekilde gerçekleştirilen oranlı küme örnekleminin, daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir. Bu yüzden araştırmada evreni oluşturan ilçelerdeki okul (devlet okulu ve özel okul) ve öğrenci (dördüncü ve beşinci sınıf) sayıları Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi' nden (MEİS) alınan belgeler ve bilgiler ışığında tespit edilmiş ve bu ilçelerin sahip olduğu okul ve öğrenci sayılarının araştırmanın evrenindeki toplam okul ve öğrenci sayısına oranları hesaplanmıştır. Bu oranlara göre de araştırmanın örneklemini oluşturan okullar tespit edilmiştir. Bununla birlikte geliştirilen 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' nın ilk uygulamalarının yapıldığı pilot okulların hiçbirisi, araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşüncesiyle örnekleme alınmamıştır.

Araştırma kapsamında 2004–2005 öğretim yılı sonunda 20 ilköğretim okulundan araştırmaya 674 dördüncü sınıf öğrencisi ve 498 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1172 öğrenci dâhil edilmiştir. 2005–2006 öğretim yılı sonunda ise araştırmaya 634 dördüncü sınıf öğrencisi ve 682 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1316 öğrenci katılmıştır. Böylece iki öğretim yılında araştırmaya alınan öğrenci sayısı toplam olarak 2488 olmuştur.

Araştırmanın veri toplama tekniklerinden bir diğeri olan gözlem için ise yine araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan (10 devlet okulu–10 özel okul) dördü random olarak (2 devlet okulu–2 özel okul) seçilmiştir. Çünkü Yıldırım ve Şimşek (2000: 54)’ in belirttiğine göre nitel araştırmada gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine dâhil etmek gerçekçi olmaz. Nitel araştırmada örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey tek başına bir araştırmanın örneklemini oluşturabilir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerli olabilecek ve her araştırmaya uyabilen örneklem belirleme yöntemleri sunmak mümkün değildir. Bununla birlikte gözlem yapmak için seçilen dört okulun seçiminde maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yani çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000: 71)’ in maksimum çeşitlilik örnekleme için verdiği devlet ve özel okul statüsü bu çeşitliliğin sağlanmasında temel oluşturacak boyutlar olarak dikkate alınmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da veri toplama aracı elde etmenin iki yolu vardır. Birinci yol, literatürde yer alan ve daha önce (yurt içinde ya da yurt dışında) bir başkası ya da başkaları tarafından geliştirilen bir aracı kullanmaktır ki bu yol ikinci yola göre daha kolaydır. Bu yol yabancı dilde, yabancı bir kültürde hazırlanmış olan bir veri toplama aracını Türkçe’ ye ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını gerektirir. Bununla birlikte yurt dışında geliştirilmiş olup da daha önce yurt içinde Türkçe’ ye ve Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan veri toplama araçları da kullanılabilir. Bu durumda da uyarlama çalışmasının yapılma zamanı, yeni yapılacak olan araştırmanın yapılma zamanına yakın olmalıdır. İkinci yol ise yeni bir ölçme aracı geliştirmektir.

Tezbaşaran (1996: 59)’ a göre Türkiye’ de kullanılan testlerin yaklaşık üçte ikisi uyarlama ya da çeviri testlerdir. Özgün olarak geliştirilen testlerin sayısı azdır. Psikolojik testlerin kültürden bağımsız olduğu kanıtlanmadığı sürece, Türkiye’ de kullanılacak testlerin özgün olarak geliştirilmesi gerekir. Çeviri testlerin geçerliği bütünüyle kuşkuludur. Uyarlaması yapılan testler için ise şu sorulara cevap aranmalıdır: Belli bir kuramdan yola çıkarak, yabancı bir kültürel ortam içinde, çeşitli işlemlerden geçerek son şeklini alan test maddeleri, bir başka kültürdeki karşılıkları bulunsu bile aynen geçerli olabilir mi? Eğer bu soruya verilen cevap “denenmeden bilinemez” ya da “hayır” ise bu şekilde hazırlanan testin geçerliği, diğer yollarla kanıtlanmadıkça kuşku altındadır.

Bu araştırmada yukarıda sayılan yollardan ikincisi tercih edilmiştir. Çünkü daha önce geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri, tamamı yurt dışında geliştirilen, geliştirilme yılları 10 yıldan daha önce olan, alt boyutları birbirlerinden çok farklı olan, uygulanacak öğrencilerin düzeyleri açısından farklılıkları olan (testlerin çoğu ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri içindir) ve bu araştırmanın amaçlarına yeterince hizmet etmeyeceği düşünülen ölçeklerdir. Bununla birlikte literatürdeki bütün veri toplama araçları incelenmiş ve bu araştırma için veri toplama araçları geliştirilmesinde azami ölçüde faydalanılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Eleştirel Düşünme Ölçekleri (analiz-değerlendirme-çıkarım-yorumlama-açıklama-öz düzenleme),
- Sosyal Bilgiler Başarı Testleri (dördüncü sınıf-beşinci sınıf),
- Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu,
- Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği.

“Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, “Sosyal Bilgiler Başarı Testleri” ve “Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu” araştırmacı tarafından araştırmanın yapılma sürecinde geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ise araştırmacı tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Amerikan Felsefe Birliği’ nin desteğiyle Facione başkanlığında felsefe, eğitim, sosyal bilimler ve fizik bilimleri alanlarında uzman 46 kişinin katılımıyla gerçekleşen Delphi Projesi’ nde uzmanların konsensüsü ile ortaya çıkan eleştirel düşünme beceri alanları (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) temel alınarak geliştirilmiştir.

Bu altı eleştirel düşünme beceri alanının her biri için daha önce hazırlanan ölçeklerden ve uzmanlardan alınan bilgi-görüşler doğrultusunda ayrı bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu yaşlardaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri düşünüldüğünde dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasında önemli farklılıklar olmadığı bilinmektedir. Bu yüzden de bu altı ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan uygulamalar dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine (toplam 201 öğrenci) yapılmıştır. Bu ölçeklerin geliştirilmesi sürecinin her biri alt başlık olarak açıklanmıştır.

2.3.1.1. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği Taslağı, ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan bu 10 soruluk taslak ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur.

Uzmanların görüşleri, eleştirileri ve önerileri ile değiştirilen ve geliştirilen Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği Taslağının güvenirliği için “test–tekrar test yöntemi” uygulanmıştır. 201 öğrenciye yaklaşık üç hafta arayla uygulanan taslak

ölçekten elde edilen verilere çift serili (biserial) korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

Çift serili korelasyon tekniği, sosyal bilimlerde, özellikle psikoloji ve eğitimde testlere soru seçmede çok kullanılır. Çünkü bu teknikten yararlanarak bir testin tümünden alınan puanla herhangi bir soruyu doğru cevaplandırıp cevaplandırmama arasındaki ilişkiyi saptamak ve elde edilen katsayıyı ilgili sorunun ayırt etme gücü olarak kullanmak mümkündür (Arıcı, 1998: 120). Bu yüzden her bir sorudan alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonu bulmak için çift serili korelasyon tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo-7’de sunulmuştur.

Tablo-7. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Soru No	Soru-Toplam Ölçek Puanı Korelasyonu
201	1	. 738
	2	. 872
	3	. 800
	4	. 773
	5	-.008
	6	-.036
	7	. 764
	8	. 809
	9	. 705
	10	. 821

“-1” ve “+1” değerleri korelasyon katsayısının alabileceği en küçük ve en büyük değerlerdir (Baykul, 1997: 150). Korelasyon katsayısının “1.00” olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; “-1.00” olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; “0.00” olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir: Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, “0.70”–“1.00” arasında olması “yüksek”; “0.70”–“0.30” arasında olması “orta”; “0.30”–“0.00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002: 32).

Tablo-7 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği Taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayılarının “-0.036” ile “0.872” arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu soruların çift serili korelasyon katsayıları “0.70–1.00” arasında olduğundan bu sorular, “yüksek” düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi göstermektedir. Bununla birlikte beşinci (-0.008) ve altıncı (-0.036) soruların çift serili korelasyon katsayıları “-0.30–0.00” arasında olduğundan “düşük” düzeyde ve olumsuz bir ilişkiyi göstermektedir.

Arıcı (1998: 97)’ ya göre sürekli iki değişken arasındaki doğrusal ilişki miktarını göstermede, Tekin (1996: 277–278)’ e göre de iki puan takımı arasındaki ilişkiyi araştırmada pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılabilir. Bu yüzden birinci ve ikinci uygulamada ölçeğin tamamından alınan toplam puanların karşılaştırılması için pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo-8’ de sunulmuştur.

Tablo-8. Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı
201	0.708

Tablo-8 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği Taslağının birinci ve ikinci uygulaması sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı “0.708” olarak elde edilmiştir. Çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu sonuçları incelendiğinde beşinci ve altıncı soruların, Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği Taslağından çıkartılması uygun görülmüş ve ölçek son halini almıştır. Sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği’ nin son hali Ek-1’ de verilmiştir.

Sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek

düzey eleştirel düşünme-analiz becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin sekiz sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “8”, ölçeğin sekiz sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “8” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–2.66” puan aralığı “düşük”, “2.67–5.34” puan aralığı “orta” ve “5.35–8.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-analiz becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme–Analiz Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi: 3 puan” olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme-analiz becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.1.2. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği Taslağı, ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan bu 10 soruluk taslak ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur.

Uzmanların görüşleri, eleştirileri ve önerileri ile değiştirilen ve geliştirilen Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği Taslağının güvenilirliği için “test–tekrar test yöntemi” uygulanmıştır. 201 öğrenciye yaklaşık üç hafta arayla uygulanan taslak ölçekten elde edilen verilere çift serili (biserial) korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

Her bir sorudan alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonu bulmak için kullanılan çift serili korelasyon tekniği sonucu elde edilen veriler Tablo–9’ da sunulmuştur.

Tablo–9. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Soru No	Soru-Toplam Ölçek Puanı Korelasyonu
201	1	. 717
	2	. 775
	3	. 825
	4	. 774
	5	. 732
	6	. 726
	7	. 870
	8	. 800
	9	. 007
	10	. 821

Tablo–9 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği Taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayılarının “0.007” ile “0.870” arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve onuncu soruların çift serili korelasyon katsayıları “0.70–1.00” arasında olduğundan bu sorular, “yüksek” düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi gösterirken dokuzuncu sorunun (0.007) çift serili korelasyon katsayısı “0.30–0.00” arasında olduğundan bu soru “düşük” düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi göstermektedir.

Birinci ve ikinci uygulamada ölçeğin tamamından alınan toplam puanlar arasındaki korelasyonu bulmak için kullanılan pearson momentler çarpımı korelasyonu sonucu elde edilen veriler Tablo–10’ da sunulmuştur.

Tablo–10. Eleştirel Düşünme–Değerlendirme Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı
201	0.855

Tablo-10 incelendiğinde Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği Taslağının birinci ve ikinci uygulaması sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı “0.855” olarak elde edilmiştir. Çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu sonuçları incelendiğinde dokuzuncu sorunun, Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği taslağından çıkartılması uygun görülmüş ve ölçek son halini almıştır. Dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği’ nin son hali Ek-2’ de verilmiştir.

Dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin dokuz sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “9”, ölçeğin dokuz sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “9” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–3.00” puan aralığı “düşük”, “3.01–6.00” puan aralığı “orta” ve “6.01–9.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-değerlendirme becerisini temsil etmektedir.

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.1.3. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği Taslağı da ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan bu 10 soruluk taslak ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur.

Uzmanların görüşleri, eleştirileri ve önerileri ile değiştirilen ve geliştirilen Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği Taslağının güvenilirliği için “test–tekrar test yöntemi” uygulanmıştır. 201 öğrenciye yaklaşık üç hafta arayla uygulanan taslak ölçekten elde edilen verilere çift serili (biserial) korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

Her bir sorudan alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonu bulmak için kullanılan çift serili korelasyon tekniği sonucu elde edilen veriler Tablo–11’ de sunulmuştur.

Tablo–11. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği İçin Çift Serili Korelasyon Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Soru No	Soru-Toplam Ölçek Puanı Korelasyonu
201	1	. 785
	2	. 759
	3	. 839
	4	. 879
	5	. 820
	6	-.102
	7	. 802
	8	. 730
	9	. 713
	10	-.097

Tablo–11 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği Taslağını oluşturan 10 sorunun çift serili korelasyon katsayılarının “-0.102” ile “0.879” arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü,

beşinci, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu soruların çift serili korelasyon katsayıları “0.70–1.00” arasında olduğundan bu sorular, “yüksek” düzeyde ve olumlu bir ilişkiyi göstermektedir. Bununla birlikte altıncı (-0.102) ve onuncu (-0.097) soruların çift serili korelasyon katsayıları “-0.30–0.00” arasında olduğundan “düşük” düzeyde ve olumsuz bir ilişkiyi göstermektedir.

Birinci ve ikinci uygulamada ölçeğin tamamından alınan toplam puanlar arasındaki korelasyonu bulmak için kullanılan pearson momentler çarpımı korelasyonu sonucu elde edilen veriler Tablo–12’ de sunulmuştur.

Tablo–12. Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Ölçeğin Tamamı İçin Pearson Korelasyon Katsayısı
201	0.696

Tablo–12 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği Taslağının birinci ve ikinci uygulaması sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı “0.696” (yaklaşık olarak “0.700”) olarak elde edilmiştir. Çift serili korelasyon ve pearson momentler çarpımı korelasyonu sonuçları incelendiğinde altıncı ve onuncu soruların, Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği taslağından çıkartılması uygun görülmüş ve ölçek son halini almıştır. Sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği’ nin son hali Ek–3’ te verilmiştir.

Sekiz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Çıkarım Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey eleştirel düşünme–çıkartım becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin sekiz sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “8”, ölçeğin sekiz sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “8” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–2.66” puan aralığı “düşük”, “2.67–5.34” puan aralığı “orta” ve “5.35–8.00” puan aralığı da

“yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-çıkarım becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Çıkarım Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme-çıkarım becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.1.4. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağı, ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında önce bir metin yazılmış ve bu metne dayanarak 10 soru oluşturulmuştur.

Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağı, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak amacıyla 201 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerle 10 soruluk taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ITEMAN Madde ve Test Analiz Programı kullanılarak yapılmıştır.

Madde güçlük değerleri ve nokta çift serili (point biserial) korelasyon sonucu elde edilen madde ayıricılık değerleri Tablo–13’ te verilmiştir.

Tablo–13. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağının Analiz Sonuçları

Soru No	Madde Güçlük indeksi (p_j)	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi (r_{jx})	Seçeneklerin Ayıricılık Güçleri			
			A	B	C	D
1	0.418	0.555	-0.341	-0.193	-0.243	0.555*
2	0.572	0.673	-0.624	-0.204	-0.199	0.673*
3	0.448	0.656	-0.343	-0.547	0.656*	-0.142
4	0.542	0.819	-0.645	0.819*	-0.379	-0.290
5	0.418	0.542	-0.159	-0.422	0.542*	-0.133
6	0.443	0.671	-0.579	-0.259	-0.239	0.671*
7	0.527	0.745	0.745*	-0.351	-0.299	-0.553
8	0.473	0.943	-0.504	-0.249	0.943*	-0.645
9	0.592	0.532	-0.219	0.532*	-0.112	-0.561
10	0.587	0.935	0.935*	-0.501	-0.603	-0.549

* Ayıricılık güçleri **koyu** olarak verilen seçenekler doğru seçeneklerdir.

Bir test maddesinin güçlüğü, testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap veren öğrencilerin yüzdesi, yani maddeye doğru cevap verenler sayısının gruptaki toplam öğrenci sayısına oranıdır (Tekin, 1996: 246). Tekin (1996: 247–248)’ in belirttiğine göre bir maddenin güçlük derecesi indeksi, “0” ile “+1.00” arasında değişir. Üst ve alt gruplarda hiç kimsenin doğru cevaplayamadığı bir maddenin güçlük derecesi “0”; üst ve alt gruplarda bütün öğrencilerin doğru cevaplandığı bir maddenin güçlük derecesi ise “+1.00” olur. Yani bir maddenin güçlüğü, o maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesi olduğuna göre, aslında güçlük değeri ne denli büyükse, madde o denli kolay demektir. Başka bir ifadeyle güçlük derecesi indeksi “0” a yaklaştıkça madde zorlaşmakta, “+1.00” a yaklaştıkça da kolaylaşmaktadır. Yine Tekin (1996: 254)’ in belirttiğine göre testin ortalama güçlüğü ve testteki maddelerin çoğunun güçlük derecesi “0.50” civarında olmalıdır. Çünkü orta güçlükteki maddeler, en ayırt edici maddelerdir. Vefikuluçay ve Kutlu (2005)’ nun Kutlu (2004)’ den aktardığına göre de madde güçlük indeksinin (p_j) değerlendirilmesi şu şekilde yapılabilir:

- “0.00–0.19” arasında olan maddeler “çok güç”,
- “0.20–0.39” arasında olan maddeler “güç”,
- “0.40–0.59” arasında olan maddeler “orta güçlükte”,
- “0.60–0.79” arasında olan maddeler “kolay”,
- “0.80–1.00” arasında olan maddeler “çok kolay” dır.

Tablo–13 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağı’ nı oluşturan 10 sorunun da “orta” güçlükteki sorular olduğu anlaşılmaktadır. Taslak ölçeği oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.418–0.592” arasında değişmektedir. Madde güçlüğü açısından taslak ölçeği oluşturan sorularda bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli bir ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinde madde güçlük indeksiyle birlikte önemli olan bir diğer husus da madde ayırt edicilik indeksidir.

Vefikuluçay ve Kutlu (2005)’ nun Özçelik (1989)’ den aktardığına göre test geliştirme sürecinde, bir maddeyi bilenle bilmeyeni ayırt etme yüzdesi olarak ele alınan değer, madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) olarak adlandırılır. Bu indeks “-1.00” ile “+1.00” arasında değişen değerler alır. Madde ayırt ediciliğin “negatif” değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, “0” a yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtladığı, “pozitif” değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtladığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve “0” civarında olan maddelerin testte hiç kullanılmaması gerekir. Tekin (1996: 248–249)’ in belirttiğine göre de bütün öğrencilerin doğru ya da yanlış cevaplandığı bir maddenin ayırt etme gücü yoktur. Ayırt etme indeksi “0” olan maddeler ayırt edici değildir. Kuşkusuz ki bir teste alınacak maddeler pozitif ayırt edici olanlardır. Yani negatif değer alan maddeler testten çıkarılmalıdır. Fakat burada da cevaplandırılması gereken başka bir soru çıkar ortaya: Teste alınacak pozitif ayırt edici maddelerin ayırt etme indeksleri ne büyüklükte olmalıdır? Bu soruya “şu büyüklükte olmalıdır” diye kesin bir cevap vermek olanaksızdır. Bununla birlikte ayırt etme indeksleri şu sınırlara göre değerlendirilebilirler: Ayırt etme indeksi “0.40” ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü “yüksek” olan maddelerdir. “0.20”–“0.39” arasında ayırt etme indeksine sahip olan maddelerin ayırt etme gücü “orta”, ayırt etme indeksi “0.19” ve daha küçük olan maddelerin ayırt etme gücü ise “düşük” tür. Tan ve Erdoğan (2001: 176)’ a göre de geçerliğin sağlanabilmesi için, ayırtıcılık gücü olabildiğince yüksek maddelerden bir test oluşturulmalıdır. Ayırtıcılık gücü “0.40” ın üzerinde olan maddeler ise çok iyi test maddeleri olarak nitelendirilir.

Tablo–13 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağı’ nı oluşturan 10 sorunun da ayırt etme gücünün “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır. Taslak

ölçeği oluşturan soruların ayırıcılık gücü indeksleri “0.532–0.943” arasında değişmektedir. Madde güclüğü açısından olduğu gibi madde ayırıcılık gücü açısından da taslak ölçeği oluşturan sorularda bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenirliği için Kuder-Richardson 20 (KR_{20}) formülü uygulanarak ölçeğin aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri, madde ayırıcılık indeksleri ile birlikte ölçeğin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR_{20} güvenirlik katsayısı, ölçeğin ortalama güclüğü ve ölçeğin ortalama ayırt ediciliği de önemlidir. Ölçek istatistikleri de Tablo–14’ te verilmiştir.

Tablo–14. Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nin Ölçek İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	KR_{20}	Ölçeğin Ortalama Güclüğü	Ölçeğin Ortalama Ayırtediciliği
201	10	5.020	2.784	0.759	0.502	0.707

10–15 civarı maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için “0.50” kadar düşük bir KR_{20} güvenirlik katsayısı yeterlidir ve 50 maddenin üzerindeki testler için KR_{20} değerinin en az “0.80” olması gerekmektedir (Tan ve Erdoğan, 2001: 149). Tablo–14 incelendiğinde taslak ölçeğin KR_{20} güvenirliğinin “0.759”, taslak ölçeğin ortalama gücüğünün “0.502” ve taslak ölçeğin ortalama ayırtediciliğinin de “0.707” olduğu görülmektedir. Buna göre Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği Taslağı, “yüksek” düzey güvenirliğe, “orta” düzey gücüğe ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir. Bu sebeple taslak ölçeği oluşturan 10 sorunun tamamı da geçerli ve güvenilir olduğundan ölçekten çıkartılan herhangi bir soru olmamıştır. 10 sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nin son hali Ek–4’ te verilmiştir.

On sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin on sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “10”, ölçeğin on sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “10” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00 –3.33” puan

aralığı “düşük”, “3.34–6.67” puan aralığı “orta” ve “6.68–10.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-yorumlama becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme-yorumlama becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.1.5. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağı da ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında 10 sorudan oluşmuştur. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan ve Eleştirel Düşünme–Yorumlama Ölçeği’ nde yazılıp kullanılan metin bu ölçekte de kullanılmış ve bu metne dayanarak 10 soru oluşturulmuştur.

Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağı, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmak amacıyla 201 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerle 10 soruluk taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ITEMAN Madde ve Test Analiz Programı kullanılarak yapılmıştır. Madde güçlük değerleri ve nokta çift serili (point biserial) korelasyon sonucu elde edilen madde ayıricılık değerleri Tablo–15’ te verilmiştir.

Tablo–15. Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağının Analiz Sonuçları

Soru No	Madde Güçlük indeksi (p_j)	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r_{jx})	Seçeneklerin Ayırıcılık Güçleri			
			A	B	C	D
1	0.418	0.549	-0.305	-0.213	0.549*	-0.271
2	0.488	0.513	-0.428	-0.192	0.513*	-0.144
3	0.522	0.671	-0.281	-0.182	0.671*	-0.600
4	0.542	0.726	0.726*	-0.547	-0.395	-0.223
5	0.527	0.919	-0.429	-0.398	-0.670	0.919*
6	0.507	0.776	-0.478	-0.462	-0.281	0.776*
7	0.020	-0.119	0.318	-0.119*	-0.085	-0.384
8	0.527	0.957	-0.549	-0.490	-0.578	0.957*
9	0.483	0.775	-0.267	-0.210	-0.771	0.775*
10	0.478	0.787	-0.407	0.787*	-0.550	-0.231

* Ayırıcılık güçleri **koyu** olarak verilen seçenekler doğru seçeneklerdir.

Tablo–15 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağı’ nı oluşturan dokuz sorunun “orta” güçlükte, bir sorunun da “yüksek” güçlükte yani zor soru olduğu anlaşılmaktadır. Taslak ölçeği oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.020–0.542” arasında değişmektedir. Yedinci soru hariç madde güçlüğü açısından taslak ölçeği oluşturan sorularda bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır. Yedinci sorunun ise madde güçlük indeksi “0.020”, sıfıra çok yakın olduğundan bu soru zor bir sorudur. Çoktan seçmeli bir ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinde madde güçlük indeksiyle birlikte önemli olan bir diğer husus da madde ayırt edicilik indeksidir.

Tablo–15 incelendiğinde Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği Taslağı’ nı oluşturan dokuz sorunun ayırt etme gücünün “yüksek”, bir sorunun da ayırt etme gücünün “düşük” olduğu anlaşılmaktadır. Taslak ölçeği oluşturan soruların ayırıcılık gücü indeksleri “-0.119–0.957” arasında değişmektedir. Madde güçlüğü açısından olduğu gibi madde ayırıcılık gücü açısından da taslak ölçeği oluşturan soruların yalnız birinde sorun olduğu anlaşılmaktadır. Yedinci sorunun ayırıcılık gücü indeksi “-0.119” olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Çünkü Tekin (1996: 249)’ in belirttiği gibi bir teste alınacak maddeler pozitif ayırt edici olanlardır.

Ölçeğin güvenirliği için Kuder-Richardson 20 (KR_{20}) formülü uygulanarak ölçme aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri, madde

ayırıcılık indeksleri ile birlikte ölçeğin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR₂₀ güvenirlik katsayısı, ölçeğin ortalama güçlüğü ve ölçeğin ortalama ayırt ediciliği de önemlidir. Taslak ölçekten yedinci soru çıkartılmadan önce ve çıkartıldıktan sonra yapılan ölçek istatistikleri de Tablo–16’ da verilmiştir.

Tablo–16. Eleştirel Düşünme – Açıklama Ölçeği Taslağı’ nın Ölçek İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	KR ₂₀	Ölçeğin Ortalama Güçlüğü	Ölçeğin Ortalama Ayırtediciliği
201	10	4.512	2.647	0.753	0.451	0.655
	9	4.493	2.656	0.768	0.499	0.742

Tablo–16 incelendiğinde yedinci soru çıkartılmadan önceki taslak ölçeğin KR₂₀ güvenirliğinin “0.753”, taslak ölçeğin ortalama güçlüğü’nün “0.451” ve taslak ölçeğin ortalama ayırtediciliğinin “0.655” olduğu görülmektedir. Taslak ölçekten yedinci soru çıkartıldıktan sonra yani taslak ölçeğe son şekli verildikten sonra yapılan ölçek istatistiklerine göre de Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği’ nin KR₂₀ güvenirliğinin “0.753” den “0.768” e çıktığı, taslak ölçeğin ortalama güçlüğü’nün “0.451” den “0.499” a çıkarak daha güçleştiği ve taslak ölçeğin ortalama ayırtediciliğinin “0.655” den “0.742” ye yükselerek daha ayırt edici olduğu görülmektedir. Yedinci soru çıkartıldıktan sonra son şeklini alan Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği, “yüksek” düzey güvenirliğe, “orta” düzey güçlüğü ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir. Bu sebeple taslak ölçeği oluşturan 10 sorunun bir tanesinin çıkartılması sebebiyle kalan dokuz sorunun tamamı da geçerli ve güvenilir olduğundan ölçek uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Buna göre Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği’ nin son şekli Ek–5’ te verilmiştir.

Dokuz sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Açıklama Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey eleştirel düşünme–açıklama becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin dokuz sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “9”, ölçeğin dokuz sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “9” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–3.00”

puan aralığı “düşük”, “3.01–6.00” puan aralığı “orta” ve “6.01–9.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir eleştirel düşünme-açıklama becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme-açıklama becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.1.6. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği Taslağı, 16 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Yapılan literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan çok sayıda denemelik maddelerden oluşan veri toplama aracının ilk hali, bu maddelerin doğruluk derecesini kontrol etmek amacıyla, bir grup uzmanın kanısına sunulmuştur. Maddelerin konuyla ilgisi, tutarlılığı, olumlu-olumsuz ayrımının doğruluk derecesi uzman yargılarıyla belirlenmiştir. Uygun olmadığına karar verilen maddeler veri toplama aracından çıkartılmıştır.

Fikir birliği olan 16 maddeden oluşan veri toplama aracının, öğrenci görüşleri almasını sağlamak için “her zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” olmak üzere üçlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ortaya çıkan veri toplama aracı, ön uygulama için hazır hale gelmiştir. 16 maddelik denemelik veri toplama aracı, ölçeğin bir bütün olarak aynı değişkeni ölçüp ölçmediğini, bir noktada ölçek maddelerinin toplam puanlarla ne ölçüde uyduğunu belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla 201 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere araştırmacı tarafından

veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar yapılmış ve ayrıca öğrencilerden anlaşılmayan maddeleri belirtmeleri ya da işaretlemeleri istenmiştir.

Öndeneme uygulamasından sonra, SPSS paket programından yararlanılarak elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen faktör analizleri, “Principal Faktör Tekniği” ile “Varimax Rotasyonu” kullanılarak yapılmış ve varyansın %49.61’ ini açıklayan bir faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2002: 119). Yani ölçeğin yaklaşık %50’ lik varyans değeri yeterlidir. Taslak ölçeği oluşturan 16 maddenin faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yükleri Tablo–17’ de verilmiştir.

Tablo–17. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği Taslağı’ nı Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri Dağılımı

Madde No	Faktör Yüğü
1	.147
2	.785
3	.835
4	.864
5	.132
6	.867
7	.783
8	.658
9	.819
10	.861
11	.196
12	.694
13	.871
14	.730
15	.181
16	.885

Faktör çözümlemesi sonunda elde edilen “.30” un altındaki yükler “düşük”, “.30” ile “.60” arasındaki yükler “orta”, “.60” ın üstündeki yükler ise “yüksek” olarak kabul edilmektedir (Özer, 1997: 11). Tablo–17 incelendiğinde görüldüğü gibi taslak ölçeği oluşturan ikinci, üçüncü, dördüncü, altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on ikinci, on üçüncü, on dördüncü on altıncı maddenin faktör yükleri, “.66” ile “.89” arasında değişmektedir. Bu yüzden bu maddeler, “yüksek”

düzey faktör yüküne sahip maddeler olarak değerlendirilmektedir. Bu maddelerin “yüksek” faktör yüküne sahip olduğu ve ‘Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği’ nde yer alacak niteliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Diğer maddeler incelendiğinde ise birinci maddenin faktör yükü “.14”, beşinci maddenin faktör yükü “.13”, on birinci maddenin faktör yükü “.19” ve on beşinci maddenin faktör yükünün de “.18” olduğu görülür. Bu dört madde ise “.30” un altında faktör yüküne sahip olduğu için “düşük” düzey faktör yüküne sahip maddeler olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Yani yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonunda faktör yükleri “.30” ve üzerinde olan maddeler, gerçek uygulama için seçilmiş ve madde-toplam korelasyonları “.30” un altında olan dört madde, veri toplama aracından çıkartılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak “0.91” olarak hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu 12 maddeden oluşan Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği, Ek-6’ da verilmiştir.

On iki sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin verdikleri cevaplar, olumlu ifadeler için “her zaman: 2”, “bazen: 1”, “hiçbir zaman: 0” şeklinde, olumsuz ifadeler için de tam tersi şekilde puanlarla kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için ölçeğin 12 sorusunun tamamından alabilecekleri en yüksek puan “24”, ölçeğin 12 sorusunun tamamından alabilecekleri en düşük puan “0” olacağı için “0” ile “24” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–8.00” puan aralığı “düşük”, “8.01–16.00” puan aralığı “orta” ve “16.01–24.00” puan aralığı da ‘yüksek’ düzeyde bir eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisini temsil etmektedir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi: 1”, “orta düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi: 2” ve “yüksek düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi: 3 puan” olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey eleştirel düşünme–öz düzenleme becerisi” nin aritmetik ortalama değeri olarak alınmıştır.

Sonuç olarak altı eleştirel düşünme beceri alanının her biri için geliştirilen ölçeklerin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın amacı, yapılan araştırmalar, ön uygulamalar, uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda toplam altı (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) alt ölçekten ve 56 sorudan oluşan “Eleştirel Düşünme Ölçekleri Takımı”nın öğrenciler tarafından yanıtlanma süresi de 40 dakika olarak tespit edilmiştir.

2.3.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testlerinin Geliştirilmesi

Yapılan araştırma dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini kapsadığı için sosyal bilgiler başarı testleri bu öğrenciler için ayrı ayrı geliştirilmiştir. Araştırmada başarı testlerinin 2005–2006 öğretim yılı sonunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine uygulanması planlandığından test geliştirme sürecinde 2005 Sosyal Bilgiler Programı’ndan faydalanılmıştır. Bununla birlikte araştırma Ankara’da yapıldığından dolayı Ankara’daki ilköğretim okullarında kullanılan dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları temel alınmıştır.

Dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler başarı testleri geliştirilirken ilk olarak testlerin kapsamı belirlenmiştir. Bu konuda araştırma amacına da uygun olarak bir öğretim yılını kapsayan test geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bunun için önce program incelenmiş ve programın içeriği, kazanımlar, üniteler ve konular program içindeki ağırlıklarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu hazırlanan belirtke tablosuna göre hangi kazanım, ünite ve konudan ne kadar soru oluşturulacağı belirlenmiştir. Buna göre, yüzde ağırlığı fazla olan konulardan daha çok soru, yüzde ağırlığı daha az olan konulardan ise daha az soru hazırlanmıştır.

Başarı testi için, çoktan seçmeli madde tipi tercih edilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesinde, ders kapsamında bulunan konular dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan sorular önce alan uzmanlarına sonra da dördüncü ve beşinci sınıf sosyal

bilgiler derslerine giren sınıf öğretmenlerine değerlendirilmiştir. Uzmanların ve sınıf öğretmenlerinin önerileri ve eleştirileri tek tek incelenmiş, bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler yapılırken aşağıdaki noktalar dikkate alınmıştır:

- Bilimsel yanlılığa sahip olduğu düşünülen sorular,
- Aynı konuyu ölçtüğü düşünülen sorular,
- Türk dili ve anlatım açısından hatalı sorular,
- Soru kökü anlaşılabilir olan, ölçtüğü davranışı tam olarak ifade edemeyen ve gereksiz bilgiler taşıyan sorular tekrar değerlendirilmiştir.

2.3.2.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi

Dördüncü sınıf sosyal bilgiler başarı testi için ilk olarak 25 soruluk bir taslak test hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 20 soruya indirilen test, son düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemesi yapılmak üzere hazır hale gelmiştir. 20 soruluk taslak test 163 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Test uygulanmadan önce öğrencilere uygulamanın amacıyla ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizi yapmak amacıyla yapılan bu ön uygulama sonucu elde edilen veriler, ITEMAN Madde ve Test Analiz Programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Madde güçlük değerleri ve nokta çift serili korelasyon sonucu elde edilen madde ayırtıcılık değerleri Tablo-18’ de verilmiştir.

Tablo–18. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Analiz Sonuçları

Soru No	Madde Güçlük indeksi (p_i)	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi (r_{jx})	Seçeneklerin Ayıricılık Güçleri			
			A	B	C	D
1	0.479	0.278	-0.097	-0.139	0.278*	-0.188
2	0.460	0.523	0.523*	-0.031	-0.427	-0.307
3	0.460	0.536	-0.418	-0.292	-0.156	0.536*
4	0.479	0.418	-0.317	-0.133	0.418*	-0.170
5	0.528	0.288	0.288*	-0.055	-0.296	-0.136
6	0.515	0.468	0.051	-0.216	-0.482	0.468*
7	0.509	0.473	-0.380	0.473*	-0.116	-0.347
8	0.558	0.500	0.003	0.500*	-0.426	-0.484
9	0.472	0.524	0.524*	-0.541	-0.206	0.037
10	0.503	0.504	-0.281	-0.246	-0.303	0.504*
11	0.577	0.528	-0.355	0.528*	-0.224	-0.422
12	0.552	0.469	-0.244	0.026	0.469*	-0.658
13	0.497	0.414	-0.307	-0.142	-0.241	0.414*
14	0.479	0.440	-0.286	0.440*	-0.194	-0.200
15	0.620	0.498	0.498*	-0.129	-0.370	-0.634
16	0.497	0.449	0.449*	-0.374	-0.127	-0.194
17	0.485	0.408	-0.396	0.408*	-0.076	-0.166
18	0.595	0.445	-0.014	-0.315	0.445*	-0.374
19	0.528	0.532	-0.365	0.031	0.532*	-0.523
20	0.454	0.227	0.227*	-0.047	-0.188	-0.090

* Ayıricılık güçleri **koyu** olarak verilen seçenekler doğru seçeneklerdir.

Tablo–18 incelendiğinde Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nı oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.454–0.620” arasında değiştiğinden madde güçlüğü açısından taslak testi oluşturan sorularda bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır. Testteki maddelerin güçlük derecesi “0.50” civarında olduğundan soruların “orta” düzey güçlüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli bir ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinde madde güçlük indeksiyle birlikte önemli olan bir diğer husus da madde ayırt edicilik indeksidir.

Tablo–18 incelendiğinde Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nı oluşturan soruların 17 tanesinin ayırt etme gücünün “yüksek”, üç tanesinin ise “orta” olduğu anlaşılmaktadır. Taslak testi oluşturan soruların ayıricılık gücü indeksleri “0.227–0.536” arasında değişmektedir. Birinci sorunun ayıricılık gücü indeksi “0.278”, beşinci sorunun ayıricılık gücü indeksi “0.288”, yirminci sorunun

ayırıcılık gücü indeksi ise “0.227” olduğundan ve bu değerler de “0.20–0.39” aralığında bulunduğundan bu sorular, “orta” düzeyde ayırıcılık gücüne sahiptir. Bu soruların dışındaki soruların ayırıcılık gücü indeksleri ise “0.408–0.536” arasında bulunduğundan ve bu değerler “0.40” ın üzerinde olduğundan bu sorular, ayırt etme gücü “yüksek” olan sorulardır. Bu sebeplerle taslak testin, madde güçlüğü açısından olduğu gibi madde ayırıcılık gücü açısından da sorunsuz olduğu anlaşılmaktadır.

Başarı testinin güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR_{20}) formülü uygulanarak ölçme aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri, madde ayırıcılık indeksleri ile birlikte testin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR_{20} güvenilirlik katsayısı, testin ortalama güçlüğü ve testin ortalama ayırt ediciliği de önemlidir. Test istatistikleri de Tablo–19’ da verilmiştir.

Tablo–19. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Test İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	KR_{20}	Test Ortalama Güçlüğü	Test Ortalama Ayırtediciliği
163	20	10.245	3.533	0.635	0.455	0.446

Tablo–19 incelendiğinde taslak testin KR_{20} güvenilirliğinin “0.635”, taslak testin ortalama güçlüğü “0.455” ve taslak testin ortalama ayırtediciliğinin “0.446” olduğu görülmektedir. Buna göre Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı, “yüksek” düzey güvenilirliğe, “orta” düzey güçlüğü ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir. Bu sebeple taslak testi oluşturan 20 sorunun tamamı da geçerli ve güvenilir olduğundan test aynı halde uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yapılan analizler sonucu ölçekten çıkartılan herhangi bir soru olmamıştır. 20 maddeden oluşan Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ek–7’ de verilmiştir.

Testi oluşturan soruların dördüncü sınıf öğrenme alanı ve ünitelerine dağılımı ise Tablo–20’ de verilmiştir.

Tablo–20. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sorularının Dağılımı

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati Sayısı	Testteki Soru Sayısı
Birey ve toplum	Kendimi tanıyorum	6	12	2
Kültür ve miras	Geçmişimi öğreniyorum	6	15	3
İnsanlar, yerler ve çevreler	Yaşadığımız yer	8	15	3
Üretim, dağıtım ve tüketim	Üretimden tüketime	7	15	3
Bilim, teknoloji ve toplum	İyi ki var	6	12	2
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	Hep birlikte	5	12	2
Güç, yönetim ve toplum	İnsanlar ve yönetim	4	15	3
Küresel bağlantılar	Uzaktaki arkadaşlarım	4	12	2
TOPLAM		46	108	20

Yirmi sorudan oluşan “Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi” nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey sosyal bilgiler başarısına sahip olup olmadıklarını belirlemek için testin 20 sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “20”, ölçeğin 20 sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “20” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–6.66” puan aralığı “düşük”, “6.67–13.33” puan aralığı “orta” ve “13.34–20.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir sosyal bilgiler başarısını temsil etmektedir.

Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan düzeyler de “düşük düzey sosyal bilgiler başarısı: 1”, “orta düzey sosyal bilgiler başarısı: 2” ve “yüksek düzey sosyal bilgiler başarısı: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey sosyal bilgiler başarısı”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey sosyal bilgiler başarısı” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey sosyal bilgiler başarısı”nın aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.2.2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi

Beşinci sınıf sosyal bilgiler başarı testi için ilk olarak 25 soruluk bir taslak test hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 20 soruya indirilen test, son düzeltmeler yapıldıktan sonra ön denemesi yapılmak üzere hazır hale gelmiştir. Yirmi soruluk taslak test 166 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce öğrencilere uygulamanın amacıyla ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizi yapmak amacıyla yapılan bu ön uygulama sonucu elde edilen veriler, ITEMAN Madde ve Test Analiz Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Madde güçlüğü değerleri ve nokta çift serili korelasyon sonucu elde edilen madde ayıricılık değerleri Tablo–21’ de verilmiştir.

Tablo–21. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Analiz Sonuçları

Soru No	Madde Güçlük indeksi (p_j)	Madde Ayıricılık Gücü İndeksi (r_{jX})	Seçeneklerin Ayıricılık Güçleri			
			A	B	C	D
1	0.566	0.425	-0.184	-0.414	0.425*	-0.048
2	0.476	0.500	0.500*	-0.031	-0.424	-0.287
3	0.452	0.499	-0.367	-0.275	-0.151	0.499*
4	0.470	0.462	-0.341	-0.233	0.462*	-0.126
5	0.633	0.440	0.440*	-0.211	-0.477	-0.118
6	0.470	0.506	0.034	-0.218	-0.492	0.506*
7	0.518	0.489	-0.374	0.489*	-0.153	-0.350
8	0.518	0.497	-0.029	0.497*	-0.366	-0.462
9	0.506	0.476	0.476*	-0.548	-0.133	0.014
10	0.554	0.443	-0.261	-0.204	-0.306	0.443*
11	0.572	0.551	-0.341	0.551*	-0.220	-0.506
12	0.542	0.462	-0.234	0.049	0.462*	-0.705
13	0.506	0.416	-0.397	-0.095	-0.235	0.416*
14	0.446	0.465	-0.255	0.465*	-0.299	-0.108
15	0.639	0.458	0.458*	-0.154	-0.165	-0.764
16	0.470	0.494	0.494*	-0.381	-0.175	-0.198
17	0.494	0.484	-0.465	0.484*	-0.052	-0.266
18	0.633	0.423	-0.119	-0.312	0.423*	-0.313
19	0.530	0.570	-0.354	-0.019	0.570*	-0.539
20	0.530	0.433	0.433*	-0.217	-0.348	-0.107

* Ayıricılık güçleri **koyu** olarak verilen seçenekler doğru seçeneklerdir.

Tablo–21 incelendiğinde Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nı oluşturan soruların güçlük indeksleri “0.446–0.639” arasında değiştiğinden madde güçlüğü açısından taslak testi oluşturan sorularda bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır. Testteki maddelerin güçlük derecesi “0.50” civarında olduğundan soruların “orta” düzey güçlüğüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli bir ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinde madde güçlük indeksiyle birlikte önemli olan bir diğer husus da madde ayırt edicilik indeksidir.

Tablo–21 incelendiğinde Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nı oluşturan soruların tamamının ayırt etme gücünün “yüksek” olduğu anlaşılmaktadır. Taslak testi oluşturan soruların ayırtıcılık gücü indeksleri “0.416–0.570” arasında değişmektedir. Bu değerler “0.40” ın üzerinde olduğundan bu sorular, ayırt etme gücü “yüksek” olan sorulardır. Bu sebeplerle taslak testin, madde güçlüğü açısından olduğu gibi madde ayırtıcılık gücü açısından da sorunsuz olduğu anlaşılmaktadır.

Başarı testinin güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR_{20}) formülü uygulanarak ölçme aracının alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri, madde ayırtıcılık indeksleri ile birlikte testin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR_{20} güvenirlik katsayısı, testin ortalama güçlüğü ve testin ortalama ayırt ediciliği de önemlidir. Test istatistikleri de Tablo–22’ de verilmiştir.

Tablo–22. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı’ nın Test İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	$\bar{X}$	S	KR_{20}	Test Ortalama Güçlüğü	Test Ortalama Ayırtediciliği
166	20	10.524	3.741	0.683	0.526	0.475

Tablo–22 incelendiğinde taslak testin KR_{20} güvenirliğinin “0.683”, taslak testin ortalama güçlüğüne “0.526” ve taslak testin ortalama ayırtediciliğinin “0.475” olduğu görülmektedir. Buna göre Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı, “yüksek” düzey güvenirliğe, “orta” düzey güçlüğüne ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir. Bu sebeple taslak testi oluşturan 20 sorunun tamamı da geçerli ve güvenilir olduğundan test aynı halde uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Sonuç

olarak yapılan analizler sonucu ölçekten çıkartılan herhangi bir soru olmamıştır. 20 maddeden oluşan Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ek-8’ de verilmiştir.

Testi oluşturan soruların beşinci sınıf öğrenme alanı ve ünitelerine dağılımı ise Tablo-23’ te verilmiştir.

Tablo-23. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Sorularının Dağılımı

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati Sayısı	Testteki Soru Sayısı
Birey ve toplum	Haklarımı öğreniyorum	4	12	2
Kültür ve miras	Adım adım Türkiye	6	15	3
İnsanlar, yerler ve çevreler	Bölgemizi tanıyalım	8	15	3
Üretim, dağıtım ve tüketim	Ürettiklerimiz	7	15	3
Bilim, teknoloji ve toplum	Gerçekleşen düşler	6	12	2
Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler	Toplum için çalışanlar	5	12	2
Güç, yönetim ve toplum	Bir ülke bir bayrak	5	15	3
Küresel bağlantılar	Hepimizin dünyası	6	12	2
TOPLAM		47	108	20

Yirmi sorudan oluşan “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi” nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin doğru yaptıkları sorular “1” puan, yanlış yaptıkları sorular da “0” puan ile kodlanmıştır. Öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek düzey sosyal bilgiler başarısına sahip olup olmadıklarını belirlemek için testin 20 sorusunun tamamını doğru yapan bir öğrencinin alacağı puan “20”, ölçeğin 20 sorusunun tamamını yanlış yapan bir öğrencinin alacağı puan “0” olacağı için “0” ile “20” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–6.66” puan aralığı “düşük”, “6.67–13.33” puan aralığı “orta” ve “13.34–20.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir sosyal bilgiler başarısını temsil etmektedir.

Öğrencilerin Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi’ nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan düzeyler de “düşük düzey sosyal bilgiler başarısı: 1”, “orta düzey sosyal bilgiler başarısı: 2” ve “yüksek düzey sosyal bilgiler başarısı: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey sosyal bilgiler başarısı”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey sosyal bilgiler

başarısı” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey sosyal bilgiler başarısı”nın aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.3.3. Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu’ nun Geliştirilmesi

“Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu”, ilgili literatür tarandıktan sonra elde edilen bilgiler ışığında ve ulaşılan ölçme araçları incelenerek geliştirilmiştir. Geliştirilen gözlem formunun ilk hali uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde oluşturulan ve 36 temel davranışın gözlenme durumunu içeren “Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu”, Ek-9’ da verilmiştir.

2.3.4. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ nin Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışlarının ölçülmesi temel olarak üç yolla gerçekleştirilebilir. Bu yollardan ilki öğretmenlere bu davranışları sergileyip sergilemediklerini sormaktır. Bu durumda öğretmenlerin sorulara objektif yanıtlar verip vermedikleri önemli bir soru işareti durumundadır. İkinci yol öğrencilere öğretmenlerinin bu davranışları sergileyip sergilemediklerini sormaktır. Yıllarca aynı sınıfta öğretmenleriyle birlikte saatler geçiren öğrencilerin öğretmenlerinin doğal birer gözlemleyicisi ve öğretmen davranışlarının muhatapları olduğu düşünülebilir. Üçüncü yol da öğretmenleri sınıfta gözlemlemektir. Bu araştırmada ikinci ve üçüncü yol birlikte kullanılmıştır. Bu yollardan başka sınıfa gizli kamera koymak ya da sınıftaki öğrencilerden birkaç tanesini gizli anketör olarak yetiştirip araştırmada kullanmak gibi bilimsel ahlaka ters düşen ve yasal olarak da sakıncalı olan yollar da önerilebilmektedir. Ancak doğal olarak bu araştırmada bu yollar kullanılmamıştır. Öğrencilere öğretmenlerinin demokratik davranışları sergileyip sergilemediklerini sormak için araştırmacı tarafından 2003 yılında geliştirilen Sınıf Öğretmeni

Demokratik Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme süreci şu şekildedir (Demir, 2003: 58–63):

Demokrasi ilkeleri göz önüne alınarak, bu ilkeler doğrultusunda ve daha önce bu alanda yapılmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları da incelenerek 46 maddeden oluşan bir araç geliştirilmiştir. Denemelik maddelerden oluşan veri toplama aracının ilk hali, bu maddelerin doğruluk derecesini kontrol etmek amacıyla, bir grup uzmanın kanısına sunulmuştur. Maddelerin konuyla ilgisi, tutarlılığı, olumlu-olumsuz ayrımının doğruluk derecesi uzman yargılarıyla belirlenmiştir. Uygun olmadığına karar verilen maddeler (dört madde), veri toplama aracından çıkartılmıştır. Fikir birliği olan 42 maddeden oluşan veri toplama aracının, öğrenci görüşleri almasını sağlamak için “her zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” olmak üzere üçlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Ortaya çıkan veri toplama aracı, ön uygulama için hazır hale gelmiştir. 42 maddelik denemelik veri toplama aracı, testin bir bütün olarak aynı değişkeni ölçüp ölçmediğini, bir noktada test maddelerinin toplam puanlarla ne ölçüde uyduğunu belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla 2002–2003 Eğitim-Öğretim yılı birinci yarıyılı sonunda 144 öğrenciye uygulanmıştır.

Öndeneme uygulamasından sonra, SPSS paket programından yararlanılarak maddelerin birbiriyle ve madde-toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen faktör analizleri, “Principal Faktör Tekniği” ile “Varimax Rotasyonu” kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak, varyansın %73.75’ ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma (11, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 34 ve 35. madde), Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma (3, 6, 8, 10, 13, 15, 24, 29 ve 36. madde), Eşitlikçi Davranış Sergileme (4, 5, 9, 18, 20, 27, 31, 32 ve 33. madde) ve Öğrenci Haklarına Saygılı Olma (1, 2, 7, 12, 14, 21, 23, 28 ve 30. madde) olarak isimlendirilmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonunda faktör yükleri “.30” ve üzerinde olan maddeler, gerçek uygulama için seçilmiştir. Madde-toplam korelasyonları “.30” un altında olan altı madde, veri

toplama aracından çıkartılmıştır. Geri kalan 36 madde ise “.61” ile “.88” arasında değişen faktör yüklerine sahiptir. Buna göre, ölçme aracının son halini oluşturan maddelerin “yüksek” faktör yüklerine sahip olduğu ve “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” nde yer alacak niteliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin görünüş geçerliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Her bir faktör için, iç tutarlılık katsayısı da (Cronbach Alfa) hesaplanmış ve birinci faktör olan “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” için “0.84”, ikinci faktör olan “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” için “0.81”, üçüncü faktör olan “Eşitlikçi Davranış Sergileme” için “0.82” ve dördüncü faktör olan “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma” için de “0.80” değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri ise yaklaşık olarak “0.90” olarak hesaplanmıştır. Sonuçta, veri toplama aracının son şekli ve kapsamı ortaya çıkmış ve veri toplama aracı 36 maddeden oluşmuştur. Oluşan “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” Ek-10’ da verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ nin puanlaması ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin verdikleri cevaplar, olumlu ifadeler için “her zaman: 2”, “bazen: 1”, “hiçbir zaman: 0” şeklinde, olumsuz ifadeler için de tam tersi şekilde puanlarla kodlanmıştır. Bu şekilde kodlanan ve dört boyuttan oluşan ölçeğin hem boyut bazında hem de toplam ölçek olarak puanları analiz edilmiştir.

Her bir boyut dokuz sorudan oluştuğu için bu boyutlarda öğrencilerin öğretmenlerinin demokratik davranışları sergilemesinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olup olmadığını belirlemek için dokuz sorunun tamamından alabilecekleri en yüksek puan “18”, en düşük puan da “0” olacağı için “0” ile 18 arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; herhangi bir boyutta “0.00–6.00” puan aralığı “düşük”, “6.01–12.00” puan aralığı “orta” ve “12.01–18.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığını temsil etmektedir. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ nin herhangi bir boyutundaki dokuz soruya verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “herhangi bir boyutta düşük düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı:

1”, “herhangi bir boyutta orta düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı: 2” ve “herhangi bir boyutta yüksek düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “herhangi bir boyutta düşük düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı”, “1.67–2.33” aralığı “herhangi bir boyutta orta düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı” ve “2.34–3.00” aralığı da “herhangi bir boyutta yüksek düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı”nın aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin tamamının bir bütün olarak puanlarının analizi ise şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin demokratik davranış sergilemesinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olup olmadığını belirlemek için ölçeğin otuz altı sorusunun tamamından alabilecekleri en yüksek puan “72”, ölçeğin otuz altı sorusunun tamamından alabilecekleri en düşük puan “0” olacağı için “0” ile “72” arası üç eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre; “0.00–24.00” puan aralığı “düşük”, “24.01–48.00” puan aralığı “orta” ve “48.01–72.00” puan aralığı da “yüksek” düzeyde bir demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığını temsil etmektedir.

Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’nin bütün sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan bu düzeyler de “düşük düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı: 1”, “orta düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı: 2” ve “yüksek düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı: 3” puan olarak kodlanmıştır. Kodlanan bu verilerin analizinde “1.00–1.66” aralığı “düşük düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı”, “1.67–2.33” aralığı “orta düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı” ve “2.34–3.00” aralığı da “yüksek düzey demokratik öğretmen davranışı sergileme sıklığı”nın aritmetik ortalama değeri olarak kabul edilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kavramsal çerçeveyi oluşturan bilgiler için ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Kavramsal çerçeveyi oluşturan kaynaklardan özellikle konuyla doğrudan ilgili olan çalışmalardan faydalanmaya dikkat edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi için elde edilen kaynaklar incelenmiş ve uzman görüşlerine dayalı olarak veri toplama araçları geliştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öncelikle, veri toplama araçlarının bir örneği, tez önerisi örneği, araçları uygulama ve gözlem yapma isteğini belirten bir dilekçe ile birlikte Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü’ ne, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı’ na, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’ na ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne sunulmuş ve bu veri toplama araçlarının ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için ve gözlem yapılabilmesi için gerekli olan izinler alınmıştır.

Araştırmada anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Yani bu araştırmada “çeşitleme” yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000: 25)’ in belirttiğine göre birden fazla yöntemin bir arada kullanılmasına çeşitleme (triangulation) adı verilir ve değişik yöntemlerle toplanan veriler birbirleriyle karşılaştırılır. Değişik yöntemlerin birlikte kullanılması, toplanan verilerin ve açıklamaların güvenilirliğinin ve geçerliğinin saptanmasında önemlidir.

Veri toplama araçlarının uygulamasını ve dört haftalık gözlem çalışmasını araştırmacı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bütün uygulamalarda öğrencilerin dolduracağı veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar yapmış ve öğrencilerin veri toplama araçlarını uygulamaları esnasında sınıfta bulunmuştur. Araştırmanın değişkenlerinden birisi sosyal bilgiler programı olduğu için, 1998 Sosyal Bilgiler Programı’ nın son uygulama yılı olan 2004–2005 öğretim yılı sonunda araştırma çerçevesinde 20 ilköğretim okulundan 1172 öğrenciye ulaşılmıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Programı’ nın ilk uygulama yılı olan 2005–2006 öğretim yılı sonunda da

araştırma çerçevesinde 20 ilköğretim okulundan 1316 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu şekilde araştırma kapsamında 2488 öğrenciyi ulaşılmıştır.

Araştırmanın veri toplama yöntemlerinden bir diğeri olan gözlem ise 2005 Sosyal Bilgiler Programı' nın ilk uygulama yılı olan 2005–2006 öğretim yılı ikinci döneminde dört hafta süresince dört ilköğretim okulunda (iki devlet okulu–iki özel okul) toplam sekiz sınıfta (dört dördüncü sınıf–dört beşinci sınıf) gerçekleştirilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı ve ITEMAN (Item and Test Analysis Program) Madde ve Test Analiz Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinde SPSS kullanılarak Faktör Analizi, Güvenirlik Analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, ITEMAN kullanılarak Madde Analizi ve Çift Serili Korelasyon yapılmıştır.

Verilerin analizlerinde kullanılan istatistik testlerin seçiminde de çok sayıda uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelenmiş ve istatistikî açılardan örnekler ele alınmıştır. Örneğin t-Testi yerine Mann Whitney U-Testi' nin ya da Tek Yönlü Varyans Analizi yerine de Kruskal Wallis H-Testi' nin kullanılmaması bu şekilde kararlaştırılmıştır. Baş (2001: 147)' ın da ifade ettiği gibi bir ankete toplam 20–30 kişinin katıldığı durumlarda dahi t-testi ya da varyans analizi kullanılabilir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi için de SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey Testi yapılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar, alt problemlere göre sırayla verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN TEMEL DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada temel değişken olarak altı unsur seçilmiştir. Bunlar;

1. Sosyal bilgiler programı,
2. Sınıf düzeyi,
3. Öğrenci cinsiyeti,
4. Öğretmen cinsiyeti,
5. Okul türü ve
6. Sınıf mevcududur.

Bu temel değişkenlerin dışında araştırmada bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilen değişkenler de kullanılmıştır. Bu değişkenler “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” ve “öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları” değişkenleridir.

Temel değişkenlerin örneklem içindeki frekans ve yüzde değerleri Tablo–24’te verilmiştir.

Tablo-24. Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Oranları

DEĞİŞKEN			f	%
Sosyal Bilgiler Programı		1998 (2004–2005)	1172	47.1
		2005 (2005–2006)	1316	52.9
		TOPLAM	2488	100
Sınıf Düzeyi	2004–2005	4. Sınıf	674	57.5
		5. Sınıf	498	42.5
	2005–2006	4. Sınıf	634	48.2
		5. Sınıf	682	51.8
Öğrenci Cinsiyeti	2004–2005	Kız	620	52.9
		Erkek	552	47.1
	2005–2006	Kız	632	48.0
		Erkek	684	52.0
Öğretmen Cinsiyeti	2004–2005	Kadın	856	73.0
		Erkek	316	27.0
	2005–2006	Kadın	1020	77.5
		Erkek	296	22.5
Okul Türü	2004–2005	Devlet okulu	846	72.2
		Özel Okul	326	27.8
	2005–2006	Devlet okulu	906	68.8
		Özel Okul	410	31.2
Sınıf Mevcudu	2004–2005	25’ ten az	402	34.3
		25–40 arası	558	47.6
		41 ve üzeri	212	18.1
	2005–2006	25’ ten az	318	24.2
		25–40 arası	789	60.0
		41 ve üzeri	209	15.9

Tablo 24’ e “sosyal bilgiler programı” değişkeni açısından bakıldığında araştırmanın örneklemini oluşturan 2488 öğrencinin 1172’ si (%47,1) “1998 Sosyal Bilgiler Programı” nda, 1316’ sının da (%52,9) “2005 Sosyal Bilgiler Programı” nda öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

“Sınıf düzeyi” değişkeni açısından 2004–2005 öğretim yılında 1172 öğrencinin 674’ ünün (%57,5) “dördüncü sınıf” öğrencisi, 498’ inin de (%42,5) “beşinci sınıf” öğrencisi olduğu, 2005–2006 öğretim yılında ise 1316 öğrencinin 634’ ünün (%48,2) “dördüncü sınıf” öğrencisi, 682’ sinin de (%51,8) “beşinci sınıf” öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır.

“Öğrenci cinsiyeti” değişkeni açısından 2004–2005 öğretim yılında 1172 öğrencinin 620’ sinin (%52,9) “kız” öğrenci, 552’ sinin de (%47,1) “erkek” öğrenci olduğu, 2005–2006 öğretim yılında ise 1316 öğrencinin 632’ sinin (%48,0) “kız” öğrenci, 684’ ünün de (%52,0) “erkek” öğrenci olduğu görülmektedir.

“Öğretmen cinsiyeti” değişkeni açısından 2004–2005 öğretim yılında 1172 öğrencinin 856’ sının (%73,0) öğretmeninin “kadın”, 316’ sının (%27,0) ise öğretmeninin “erkek” olduğu, 2005–2006 öğretim yılında ise 1316 öğrencinin 1020’ sinin (%77,5) öğretmeninin “kadın”, 296’ sının (%22,5) ise öğretmeninin “erkek” olduğu dikkat çekmektedir.

“Okul türü” değişkeni açısından 2004–2005 öğretim yılında 1172 öğrencinin 846’ sının (%72,2) okul türü “devlet okulu” iken, 326’ sının (%27,8) okul türünün ise “özel okul” olduğu, 2005–2006 öğretim yılında ise 1316 öğrencinin 906’ sının (%68,8) okul türü “devlet okulu” iken, 410’ unun (%31,2) okul türünün ise “özel okul” olduğu fark edilmektedir.

“Sınıf mevcudu” değişkeni açısından 2004–2005 öğretim yılında 1172 öğrencinin 402’ sinin (%34,3) sınıf mevcudu “25’ ten az” iken, 558’ inin (%47,6) sınıf mevcudu “25–40 arası” ve 212 öğrencinin (%18,1) sınıf mevcudu da “41 ve üzeri” durumdadır. 2005–2006 öğretim yılında ise 1316 öğrencinin 318’ inin (%24,2) sınıf mevcudu “25’ ten az” iken, 789’ unun (%60,0) sınıf mevcudu “25–40 arası” ve 209 öğrencinin (%15,9) sınıf mevcudu da “41 ve üzeri” durumdadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

Bu başlık altında araştırmanın her bir alt problemi tek tek incelenmiştir.

3.2.1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve bütün eleştirel düşünme beceri alanları tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–25. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Eleştirel Düşünme Beceri Alanı Düzeyleri	4. Sınıf				5. Sınıf			
		f	%	$\bar{X}$	S	f	%	$\bar{X}$	S
Analiz	Düşük Düzey	26	3.9	2.81	.41	22	4.4	2.86	.36
	Orta Düzey	114	16.9			64	12.9		
	Yüksek Düzey	534	79.2			412	82.7		
Değerlendirme	Düşük Düzey	82	12.2	2.37	.69	40	8.0	2.46	.64
	Orta Düzey	260	38.6			188	37.8		
	Yüksek Düzey	332	49.3			270	54.2		
Çıkarım	Düşük Düzey	26	3.9	2.50	.57	20	4.0	2.59	.56
	Orta Düzey	284	42.1			166	33.3		
	Yüksek Düzey	364	54.0			312	62.7		
Yorumlama	Düşük Düzey	96	14.2	2.33	.71	70	14.1	2.32	.71
	Orta Düzey	262	38.9			200	40.2		
	Yüksek Düzey	316	46.9			228	45.8		
Açıklama	Düşük Düzey	142	21.1	2.16	.75	114	22.9	2.07	.73
	Orta Düzey	282	41.8			234	47.0		
	Yüksek Düzey	250	37.1			150	30.1		
Öz düzenleme	Düşük Düzey	28	4.1	2.48	.52	24	4.8	2.44	.51
	Orta Düzey	336	49.9			252	50.6		
	Yüksek Düzey	310	46.0			222	44.6		

Tablo–25 incelendiğinde 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.81”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.86” (min: 1, max: 3) olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.37”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.46” olduğu görülmektedir. Bu değerler de “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.50”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.59” olduğu görülmektedir. Bu değerler de “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.33”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.32” olduğu görülmektedir. Bu değerler ise “1.67–2.33” aralığında olduğundan “orta” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.16”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.07” olduğu görülmektedir. Bu değerler de “1.67–2.33” aralığında olduğundan “orta” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.48”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.44” olduğu görülmektedir. Bu değerler ise “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde ise (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) dördüncü sınıf öğrencilerinin, diğer üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) ise

beşinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu görülmektedir.

1998 SBP, genel olarak anlatım yöntemi ile karakterize edilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu programın uygulandığı öğretim yılı sonunda genel olarak yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, Ishiyama, McClure, Hart & Amico (1999)' nun (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-13) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına uygun olarak değerlendirilebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bazı alanlarda beşinci sınıf öğrencilerinin düzeylerinden yüksek olması da öğrencilerin o eleştirel düşünme alanındaki bireysel farklılıklarından, öğretmen özelliklerinden (uyguladıkları yöntem, eleştirel düşünmeyi modelleme durumu, öğretmenlik kıdemi vb.) ve diğer çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

3.2.2. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin; sınıf düzeyine, öğrencilerin cinsiyetine, öğretmenlerin cinsiyetine, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne ve öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı alt başlıklar halinde incelenmiştir.

3.2.2.1. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–26. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Analiz	1. 4. Sınıf	674	2.81	.41	2.241	1170	0.025*
	2. 5. Sınıf	498	2.86	.36			
Değerlendirme	1. 4. Sınıf	674	2.37	.69	2.323	1170	0.020*
	2. 5. Sınıf	498	2.46	.64			
Çıkarım	1. 4. Sınıf	674	2.50	.57	2.780	1170	0.006*
	2. 5. Sınıf	498	2.59	.56			
Yorumlama	1. 4. Sınıf	674	2.33	.71	0.218	1170	0.827
	2. 5. Sınıf	498	2.32	.71			
Açıklama	1. 4. Sınıf	674	2.16	.75	2.027	1170	0.043*
	2. 5. Sınıf	498	2.07	.73			
Öz düzenleme	1. 4. Sınıf	674	2.48	.52	1.305	1170	0.191
	2. 5. Sınıf	498	2.44	.51			

* $p < 0.05$

Tablo–26 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1170)} = 2.241$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.81” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.86” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1170)} = 2.323$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.37” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.46” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1170)} = 2.780$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.50” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.59” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1170)} = 0.218$; $p > .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.33” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.32” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1170)} = 2.027$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.16” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.07” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1170)} = 1.305$; $p > .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.48” iken,

beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.44” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) “sınıf düzeyi” değişkenine göre beşinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken, “açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) ise “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “yorumlama” ve “öz düzenleme” eleştirel düşünme beceri alanlarında birbirlerine çok yakın bir düzeyde olmaları Cillizza (1970), Feely (1975), Facione (1990), Facione (1991), Claytor (1997), Jenkins (1998), Rodriquez (2000), Rudd, Baker ve diğerleri (2000) ve Thompson (2001)’ ın (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-36) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına uygun düşmektedir. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip olmaları Torres & Cano (1995)’ nun (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-36) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına uygun düşmektedir. “Açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek beceriye sahip olmaları ise bu araştırma sonuçlarına ters düşmekte olup bireysel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin bazı alanlarda dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları onların gelişimsel özelliklerinden, öğretmenlerin öğrencilere özellikle analiz, değerlendirme ve çıkarım boyutlarında eleştirel düşünme fırsatları sağlamalarından ve onları eleştirel olarak düşünmeye teşvik etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

3.2.2.2. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–27. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Öğrenci Cinsiyeti	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Kız	2.82	.41	0.383	0.701	2.91	.28	3.268	0.001*
	2. Erkek	2.81	.41			2.81	.41		
Değerlendirme	1. Kız	2.35	.70	0.784	0.433	2.53	.60	2.493	0.013*
	2. Erkek	2.39	.68			2.39	.67		
Çıkarım	1. Kız	2.50	.55	0.073	0.942	2.59	.59	0.345	0.730
	2. Erkek	2.50	.60			2.60	.52		
Yorumlama	1. Kız	2.40	.67	2.947	0.003*	2.42	.67	3.429	0.001*
	2. Erkek	2.24	.75			2.21	.73		
Açıklama	1. Kız	2.25	.70	3.484	0.001*	2.15	.69	2.415	0.016*
	2. Erkek	2.05	.79			1.99	.76		
Öz düzenleme	1. Kız	2.55	.51	4.191	0.000*	2.45	.50	0.338	0.735
	2. Erkek	2.39	.53			2.43	.53		
* p<0.05		sd= 672, N= 364 kız, 310 erkek				sd= 496, N= 256 kız, 242 erkek			

Tablo–27 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)}=0.383$; $p>.05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.82” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu

sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ise “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 3.268$; $p < .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.91” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.784$; $p > .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.35” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.39” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ise “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 2.493$; $p < .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.53” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.39” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.073$; $p > .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.50” olarak gerçekleşmiştir. Bu iki aritmetik ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.345$; $p > .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.59” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.60” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 2.947$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.40” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.24” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 3.429$; $p < .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.42” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.21” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 3.484$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.25” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.05” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 2.415$; $p < .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.15” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “1.99” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 4.191$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.55” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.39” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.338$; $p > .05$].

Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.45” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.43” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (çıkarım ve öz düzenleme) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları cinsiyetin eleştirel düşünmede belirleyici olması açısından Rudd, Baker ve diğerleri (2000), Walsh (1996) ve Wilson (1989)’ ın (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-35) araştırmalarının sonuçlarına uygun düşmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere yakın düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ise cinsiyetin eleştirel düşünmede belirleyici olmaması açısından Claytor (1997), Jenkins (1998), Thompson (2001) ve Pienaar (2000)’ ın (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-35) araştırma sonuçlarına uygundur.

Kız öğrencilerin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip olmaları bireysel farklılıklarından, etkinliklere erkek öğrencilere kıyasla daha iyi hazırlanmalarından, derse daha çok katılmalarından ve eleştirel düşünmeye daha fazla eğilimli olmalarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.2.3. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–28. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Öğretmen Cinsiyeti	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Kadın	2.84	.39	2.647	0.009*	2.85	.37	1.303	0.193
	2. Erkek	2.73	.47			2.89	.31		
Değerlendirme	1. Kadın	2.49	.64	7.808	0.000*	2.53	.62	3.662	0.000*
	2. Erkek	2.00	.72			2.30	.65		
Çıkarım	1. Kadın	2.51	.57	0.352	0.725	2.61	.54	1.102	0.271
	2. Erkek	2.49	.59			2.55	.60		
Yorumlama	1. Kadın	2.39	.67	3.893	0.000*	2.31	.68	0.520	0.603
	2. Erkek	2.12	.80			2.34	.76		
Açıklama	1. Kadın	2.21	.72	2.981	0.003*	2.09	.72	0.669	0.504
	2. Erkek	2.00	.81			2.04	.74		
Öz düzenleme	1. Kadın	2.48	.51	0.060	0.952	2.47	.50	1.953	0.045*
	2. Erkek	2.48	.57			2.37	.54		
* p<0.05		sd= 672, N= 510 kadın, 164 erkek				sd= 496, N= 346 kadın, 152 erkek			

Tablo–28 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)}=2.647$; $p<.05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.84” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf

öğrencilerinin ortalaması “2.73” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 1.303$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.85” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.89” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 7.808$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.49” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.00” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri de “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 3.662$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.53” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.30” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.352$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.51” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.49” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 1.102$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.61” iken,

öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.55” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 3.893$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.39” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.12” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.520$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.31” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.34” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 2.981$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.21” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.00” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.669$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.09” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.04” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.060$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü

sınıf öğrencileri ile öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.48” olarak gerçekleşmiştir. Bu iki aritmetik ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 1.953$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.47” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.37” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (çıkarım ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, çıkarım, yorumlama ve açıklama) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda görev yapan kadın öğretmenlerin öğrencilerinin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında erkek öğretmenlerin öğrencilerine oranla daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları bu öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin diğer meslektaşlarından yüksek olması ve bunu öğrencilerine yansıtma ve eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamalara daha fazla yer vermelerinden kaynaklanmış olabilir.

3.2.2.4. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–29. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Okul Türü	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Devlet	2.80	.42	1.193	0.233	2.88	.32	1.684	0.093
	2. Özel	2.84	.39			2.82	.42		
Değerlendirme	1. Devlet	2.28	.70	6.032	0.000*	2.46	.64	0.088	0.930
	2. Özel	2.61	.59			2.47	.65		
Çıkarım	1. Devlet	2.51	.56	0.953	0.341	2.63	.55	1.899	0.058
	2. Özel	2.47	.60			2.52	.58		
Yorumlama	1. Devlet	2.34	.70	0.827	0.409	2.39	.67	3.269	0.001*
	2. Özel	2.29	.75			2.15	.76		
Açıklama	1. Devlet	2.16	.73	0.098	0.922	2.13	.70	2.705	0.007*
	2. Özel	2.16	.79			1.93	.77		
Öz düzenleme	1. Devlet	2.49	.52	1.331	0.184	2.45	.50	0.751	0.453
	2. Özel	2.43	.54			2.41	.55		
* p<0.05		sd= 672, N= 494 devlet, 180 özel				sd= 496, N= 352 devlet, 146 özel			

Tablo–29 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)}=1.193$; $p>.05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.80” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.84” olarak

gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri de “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 1.684$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.88” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.82” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(672)} = 6.032$; $p < .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.28” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.61” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.088$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.46” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.47” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.953$; $p > .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.51” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.47” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 1.899$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.63” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.52” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.827$; $p > .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.34” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.29” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 3.269$; $p < .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.39” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.15” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 0.098$; $p > .05$]. Devlet okulu ve özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.16” olarak gerçekleşmiştir. Bu iki aritmetik ortalama değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(496)} = 2.705$; $p < .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.13” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “1.93” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(672)} = 1.331$; $p > .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.49” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.43” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(496)} = 0.751$; $p > .05$]. Devlet

okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.45” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.41” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (değerlendirme) “okul türü” değişkenine göre özel okul öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) “okul türü” değişkenine göre devlet okulu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde devlet okulu öğrencilerinin birçok eleştirel düşünme beceri alanında özel okul öğrencilerinden geride kalmaması, belki de genel olarak düz anlatım ya da pasif öğrenci-aktif öğretmen şablonuyla nitelenen eski programların doğal bir sonucudur. Çünkü eski programlar özel okullara göre değişime daha kapalı olarak bilinen devlet okullarının öğretmenleri için daha uygun olarak değerlendirilebilir. Çünkü yıllarca aynı özelliklerdeki programlara uygun eğitim öğretim faaliyeti yürütmektedirler. Bu da onların bu programı uygulamalarında onları daha başarılı kılmış olabilir. Devlet ve özel okul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından genel olarak birbirlerine yakın düzeyde iken bazı eleştirel düşünme beceri alanlarında devlet okulu öğrencilerinin daha yüksek eleştirel düşünme düzeyinde olması da şaşırtıcı bir sonuçtur. Bu durum devlet okulu öğretmenlerinin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmede özel okul öğretmenlerinden daha başarılı olmalarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.2.5. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı

1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arası karşılaştırmalar için ise tukey testi kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–30. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	2.195	2	1.097	6.560	0.002	2–3
	Gruplar İçi	112.250	671	0.167			
	TOPLAM	114.445	673				
Değerlendirme	Gruplar Arası	19.716	2	9.858	21.935	0.000	1–2 2–3
	Gruplar İçi	301.554	671	0.449			
	TOPLAM	321.270	673				
Çıkarım	Gruplar Arası	0.265	2	0.133	0.404	0.668	
	Gruplar İçi	220.233	671	0.328			
	TOPLAM	220.499	673				
Yorumlama	Gruplar Arası	2.116	2	1.058	2.100	0.123	
	Gruplar İçi	338.074	671	0.504			
	TOPLAM	340.190	673				
Açıklama	Gruplar Arası	0.259	2	0.129	0.232	0.793	
	Gruplar İçi	374.435	671	0.558			
	TOPLAM	374.694	673				
Öz düzenleme	Gruplar Arası	0.917	2	0.459	1.680	0.187	
	Gruplar İçi	183.249	671	0.273			
	TOPLAM	184.166	673				

* 1) 25' ten az; 2) 25–40 arası; 3) 41 ve üzeri sınıf mevcudu

Tablo–30’ da ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo–31’ de sunulmuştur.

Tablo–31. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) 25’ ten az	186	2.84	.40
	2) 25–40 arası	356	2.76	.44
	3) 41 ve üzeri	132	2.91	.34
	TOPLAM	674	2.81	.41
Değerlendirme	1) 25’ ten az	186	2.61	.59
	2) 25–40 arası	356	2.22	.71
	3) 41 ve üzeri	132	2.44	.68
	TOPLAM	674	2.37	.69
Çıkarım	1) 25’ ten az	186	2.47	.60
	2) 25–40 arası	356	2.51	.53
	3) 41 ve üzeri	132	2.53	.64
	TOPLAM	674	2.50	.57
Yorumlama	1) 25’ ten az	186	2.29	.74
	2) 25–40 arası	356	2.30	.69
	3) 41 ve üzeri	132	2.44	.70
	TOPLAM	674	2.33	.71
Açıklama	1) 25’ ten az	186	2.14	.79
	2) 25–40 arası	356	2.16	.75
	3) 41 ve üzeri	132	2.20	.68
	TOPLAM	674	2.16	.75
Öz düzenleme	1) 25’ ten az	186	2.42	.54
	2) 25–40 arası	356	2.51	.52
	3) 41 ve üzeri	132	2.48	.50
	TOPLAM	674	2.48	.52

Tablo–30 ve Tablo–31 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-671)} = 6.560$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.76$) sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.91$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu, sınıf mevcudu 41

ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-671)} = 21.935$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.61$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.22$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.22$) sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.44$) arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinin, sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-671)} = 0.404$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri de “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-671)} = 2.100$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin

eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-671)} = 0.232$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-671)} = 1.680$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (analiz ve değerlendirme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre sınıf mevcudu 25’ ten az ya da 41 ve üzeri olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf mevcudu, eleştirel düşünme beceri alanlarının genelinde öğrencilerin düzeyi açısından anlamlılığa neden olmazken, “analiz” ve “değerlendirme” eleştirel düşünme beceri alanlarında sınıf mevcudu 25’ ten az ya da 41 ve üzeri olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlılığa yol açması ilginçtir. Bu durum, sınıf mevcudu düşük olan dördüncü sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etme şansı bulmalarından kaynaklanmış olabileceken, sınıf mevcudu yüksek sınıflarda ise daha fazla sayıda ve birbirlerinden farklı öğrencilerin farklı görüşlerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesinden kaynaklanmış olabilir. Yani sınıf mevcudunun artması bu sınıflarda alternatif fikirler açısından zenginlik yaratmış olabilir. Eleştirel düşünme beceri alanlarının genelinde sınıf mevcuduna göre öğrencilerin eleştirel

düşünme düzeylerinin birbirine yakın olması ya da kalabalık sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin diğer sınıflardan düşük çıkmaması da en azından eleştirel düşünme açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf mevcudunun fazlalığından olumsuz etkilenmediklerini ortaya koymuş olabilir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin de eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi bir tabloda verilmiştir.

Tablo–32. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	0.804	2	0.402	3.214	0.041	1–2
	Gruplar İçi	61.911	495	0.125			
	TOPLAM	62.715	497				
Değerlendirme	Gruplar Arası	0.903	2	0.451	1.101	0.333	
	Gruplar İçi	202.872	495	0.410			
	TOPLAM	203.775	497				
Çıkarım	Gruplar Arası	3.429	2	1.714	5.560	0.004	1–2
	Gruplar İçi	152.636	495	0.308			
	TOPLAM	156.064	497				
Yorumlama	Gruplar Arası	8.508	2	4.254	8.797	0.000	1–2 2–3
	Gruplar İçi	239.363	495	0.484			
	TOPLAM	247.871	497				
Açıklama	Gruplar Arası	11.098	2	5.549	10.974	0.000	1–2 2–3
	Gruplar İçi	250.300	495	0.506			
	TOPLAM	261.398	497				
Öz düzenleme	Gruplar Arası	4.273	2	2.137	8.374	0.000	1–2
	Gruplar İçi	126.297	495	0.255			
	TOPLAM	130.570	497				

* 1) 25’ ten az; 2) 25–40 arası; 3) 41 ve üzeri sınıf mevcudu

Tablo–32’ de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo–33’ de sunulmuştur.

Tablo-33. 1998 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) 25’ ten az	216	2.82	.41
	2) 25–40 arası	202	2.91	.29
	3) 41 ve üzeri	80	2.85	.36
	TOPLAM	498	2.86	.36
Değerlendirme	1) 25’ ten az	216	2.43	.63
	2) 25–40 arası	202	2.47	.67
	3) 41 ve üzeri	80	2.55	.59
	TOPLAM	498	2.46	.64
Çıkarım	1) 25’ ten az	216	2.50	.59
	2) 25–40 arası	202	2.67	.53
	3) 41 ve üzeri	80	2.65	.53
	TOPLAM	498	2.59	.56
Yorumlama	1) 25’ ten az	216	2.20	.76
	2) 25–40 arası	202	2.48	.64
	3) 41 ve üzeri	80	2.23	.66
	TOPLAM	498	2.32	.71
Açıklama	1) 25’ ten az	216	1.98	.77
	2) 25–40 arası	202	2.25	.68
	3) 41 ve üzeri	80	1.88	.60
	TOPLAM	498	2.07	.73
Öz düzenleme	1) 25’ ten az	216	2.34	.51
	2) 25–40 arası	202	2.54	.50
	3) 41 ve üzeri	80	2.43	.50
	TOPLAM	498	2.44	.51

Tablo-32 ve Tablo-33 incelendiğinde görüldüğü gibi 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-495)} = 3.214$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.82$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.91$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda

öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ise “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-495)} = 1.101$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-495)} = 5.560$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.50$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.67$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri de “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-495)} = 8.797$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.20$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.48$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.48$) ile sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.23$) arasında da anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25 ile 40

arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25' ten az olan sınıflarda ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-495)} = 10.974$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25' ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 1.98$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.25$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bununla birlikte sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.25$) ile sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 1.88$) arasında da anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25' ten az olan sınıflarda ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-495)} = 8.374$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25' ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.34$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.54$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25' ten az olan sınıflarda öğrenim gören

öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak 1998 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (değerlendirme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çoğu eleştirel düşünme beceri alanında 25–40 arası sınıf mevcudu olan beşinci sınıflardaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilerden yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olmaları, bu sınıflarda ne çok düşük ne de çok yüksek bir öğrenci sayısının olmaması yani ideale yakın olarak nitelenebilecek sınıflarda öğrenim görmelerinden ve öğretmenlerin bu sınıflarda eleştirel düşünmeyi geliştirici uygulamaları daha rahat yapabiliyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Sınıf mevcudu 25’ ten az ya da 41’ den çok olan sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük olması da öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşleri

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin görüşlerinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiş ve öğrenci görüşleri bütün boyutlar için tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–34. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Görüşleri

Demokratik Davranış Boyutları	Demokratik Davranış Düzeyleri	4. Sınıf				5. Sınıf			
		f	%	$\bar{X}$	S	f	%	$\bar{X}$	S
Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma	Düşük Düzey	36	5.7	2.42	.60	50	7.3	2.38	.62
	Orta Düzey	294	46.4			322	47.2		
	Yüksek Düzey	304	47.9			310	45.5		
Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma	Düşük Düzey	24	3.8	2.54	.57	28	4.1	2.56	.57
	Orta Düzey	242	38.2			244	35.8		
	Yüksek Düzey	368	58.0			410	60.1		
Eşitlikçi Davranış Sergileme	Düşük Düzey	22	3.5	2.55	.56	34	5.0	2.55	.59
	Orta Düzey	244	38.5			238	34.9		
	Yüksek Düzey	368	58.0			410	60.1		
Öğrenci Haklarına Saygılı Olma	Düşük Düzey	16	2.5	2.69	.48	18	2.6	2.70	.48
	Orta Düzey	186	29.3			188	27.6		
	Yüksek Düzey	432	68.1			476	69.8		
SÖDDÖ	Düşük Düzey	16	2.5	2.64	.50	18	2.6	2.65	.50
	Orta Düzey	204	32.2			212	31.1		
	Yüksek Düzey	414	65.3			452	66.3		

Tablo–34 incelendiğinde 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutunda görüşlerinin aritmetik ortalamasının “2.42”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.38” (min: 1, max: 3) olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” boyutunda görüşlerinin aritmetik ortalamasının “2.54”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.56” olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Eşitlikçi Davranış Sergileme” boyutunda görüşlerinin aritmetik ortalamasının “2.55”, beşinci sınıf öğrencilerinin de aritmetik ortalamasının “2.55” olduğu görülmektedir. Bu değerler

de “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma” boyutunda görüşlerinin aritmetik ortalamasının “2.69”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.70” olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin bütün ölçek bazında yani “Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Davranışları” açısından görüşlerinin aritmetik ortalamasının “2.64”, beşinci sınıf öğrencilerinin bütün ölçek bazında aritmetik ortalamasının “2.65” olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir. Yani öğrenciler, öğretmenlerinin “Demokratik Davranışlar” sergilemelerini genel olarak çok sıklıkla gözlediklerini belirtmektedirler. Ayrıca beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” bazında öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde demokratik davranış sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek düzeyde demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin boyutlar içinde en yüksek aritmetik ortalama değerlerinin “Öğrenci Hakların Saygılı Olma” boyutunda olduğu, en düşük aritmetik ortalama değerlerinin ise “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutunda olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca boyutlar içerisinde sadece “Eşitlikçi Davranış Sergileme” boyutunda öğrenci görüşlerinin eşit olduğu, “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutunda ise dördüncü sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerinden öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde demokratik davranış sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” ve “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma” boyutlarında ise beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde demokratik davranış sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bütün boyutlarda ve tüm ölçek bazında öğretmenlerini yüksek düzeyde demokratik davranış sergiliyor olarak değerlendirmeleri, eğitim öğretim ortamının niteliği ve ülke toplumunun geleceği açısından çok olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte her iki sınıf düzeyinde de “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutunda öğretmenlerin öğrencilerden göreceli olarak diğer boyutlardan daha düşük puanlar almaları yeni programın gerektirdiği katılımcı sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin tamamını aktif hale getirme, karar almada öğrenci görüşlerini işe katma, etkinliklerde tam katılımı sağlama gibi amaçların daha üst düzeyde gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca tüm ölçek bazında beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden öğretmenlerini daha demokratik olarak değerlendirmeleri ise öğretmenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Düzeyleri

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerindeki başarı düzeyleri frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri ile incelenmiş ve sosyal bilgiler derslerindeki başarı düzeyleri tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–35. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Düzeyleri

Başarı Alanı	Başarı Düzeyleri	4. Sınıf				5. Sınıf			
		f	%	$\bar{X}$	S	f	%	$\bar{X}$	S
Sosyal Bilgiler	Düşük Düzey	144	22.7	2.08	.73	72	10.6	2.35	.66
	Orta Düzey	294	46.4			300	44.0		
	Yüksek Düzey	196	30.9			310	45.5		

Tablo–35 incelendiğinde 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeylerinin aritmetik ortalamasının “2.08”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.35” (min: 1, max: 3) olduğu görülmektedir. Bu değerlerden dördüncü sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri “1.67–2.33” aralığında olduğundan “orta” düzeyde bir aritmetik ortalama değerini, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri ise “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde bir aritmetik ortalama değerini ifade etmektedir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencileri içinde orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip grup, en büyük oranı (%46,4) oluştururken, beşinci sınıf öğrencilerinde yüksek düzey sosyal bilgiler başarısına sahip grup, en büyük oranı (%45,5) oluşturmaktadır. Düşük düzey sosyal bilgiler başarısına sahip grup ise dördüncü sınıf öğrencilerinin %22,7’ si iken beşinci sınıf öğrencilerinin %10,6’ sını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir. Yani beşinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde “Sosyal Bilgiler” dersi başarısına sahiptirler.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısının, beşinci sınıf öğrencilerinden düşük olması bu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilk defa karşılaşmalarından ve yeni programın getirdiği farklılıklara adapte olamamalarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.5. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve bütün eleştirel düşünme beceri alanları tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–36. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Eleştirel Düşünme Beceri Alanı Düzeyleri	4. Sınıf				5. Sınıf			
		f	%	$\bar{X}$	S	f	%	$\bar{X}$	S
Analiz	Düşük Düzey	28	4.4	2.75	.46	30	4.4	2.81	.43
	Orta Düzey	140	22.1			108	15.8		
	Yüksek Düzey	466	73.5			544	79.8		
Değerlendirme	Düşük Düzey	42	6.6	2.41	.61	40	5.9	2.57	.60
	Orta Düzey	292	46.1			214	31.4		
	Yüksek Düzey	300	47.3			428	62.8		
Çıkarım	Düşük Düzey	36	5.7	2.57	.54	28	4.1	2.72	.47
	Orta Düzey	238	37.5			174	25.5		
	Yüksek Düzey	360	56.8			480	70.4		
Yorumlama	Düşük Düzey	64	10.1	2.33	.65	70	10.3	2.44	.67
	Orta Düzey	298	47.0			244	35.8		
	Yüksek Düzey	272	42.9			368	54.0		
Açıklama	Düşük Düzey	120	18.9	2.06	.66	98	14.4	2.30	.70
	Orta Düzey	354	55.8			284	41.6		
	Yüksek Düzey	160	25.2			300	44.0		
Öz düzenleme	Düşük Düzey	28	4.4	2.44	.52	26	3.8	2.54	.52
	Orta Düzey	316	49.8			304	44.6		
	Yüksek Düzey	290	45.7			352	51.6		

Tablo–36 incelendiğinde 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.75”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.81” (min: 1, max: 3) olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.41”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.57” olduğu görülmektedir. Bu değerler “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalamalardır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarm becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.57”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.72” olduğu görülmektedir. Bu değerler de “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalamalardır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.33”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.44” olduğu görülmektedir. Bu değerlerden dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin aritmetik ortalama değeri “1.67–2.33” aralığında olduğundan “orta” düzeyde, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin aritmetik ortalama değeri ise “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde bir aritmetik ortalama değerini ifade etmektedir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.06”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.30” olduğu görülmektedir. Bu değerler ise “1.67–2.33” aralığında olduğundan “orta” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin aritmetik ortalamasının “2.44”, beşinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının “2.54” olduğu görülmektedir. Bu değerler, “2.34–3.00” aralığında olduğundan “yüksek” düzeyde aritmetik ortalama değerleridir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarm ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya

çıkmiştir. “Yorumlama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü sınıf öğrencileri orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencileri ise yüksek düzeydedir. “Açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında ise dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri orta düzey beceriye sahiptir. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanında beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu görülmektedir.

2005 SBP uygulanan öğretim yılı sonunda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin genel olarak yüksek düzey beceriye sahip olmaları ve beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde beceriye sahip olmaları yeni programın getirdiği eleştirel düşünmeyi temel alan uygulamalardan (etkinlikler vb.), öğrencilerin bireysel farklılıklarından, öğretmen özelliklerinden (uyguladıkları yöntem, eleştirel düşünmeyi modelleme durumu, öğretmenlik kıdemi vb.) ve diğer çevresel faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

3.2.6. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin; sınıf düzeyine, öğrencilerin cinsiyetine, öğretmenlerin cinsiyetine, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcuduna, sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerine ve öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı alt başlıklar halinde incelenmiştir.

3.2.6.1. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–37. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Analiz	1. 4. Sınıf	634	2.75	.46	2.383	1314	0.017*
	2. 5. Sınıf	682	2.81	.43			
Değerlendirme	1. 4. Sınıf	634	2.41	.61	4.834	1314	0.000*
	2. 5. Sınıf	682	2.57	.60			
Çıkarım	1. 4. Sınıf	634	2.57	.54	5.221	1314	0.000*
	2. 5. Sınıf	682	2.72	.47			
Yorumlama	1. 4. Sınıf	634	2.33	.65	2.985	1314	0.003*
	2. 5. Sınıf	682	2.44	.67			
Açıklama	1. 4. Sınıf	634	2.06	.66	6.187	1314	0.000*
	2. 5. Sınıf	682	2.30	.70			
Öz düzenleme	1. 4. Sınıf	634	2.44	.52	3.206	1314	0.001*
	2. 5. Sınıf	682	2.54	.52			

* $p < 0.05$

Tablo–37 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 2.383$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.75” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri de “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 4.834$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.41” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.57” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 5.221$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerilerinin ortalaması “2.57” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.72” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 2.985$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.33” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.44” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 6.187$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.06” iken, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.30” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1314)} = 3.206$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.44” iken, beşinci sınıf

öğrencilerinin ortalaması “2.54” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuç olarak öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama, öz düzenleme) “sınıf düzeyi” değişkenine göre beşinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları Torres & Cano (1995)’ nun (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar–36) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına ve genel olarak 1998 SBP uygulanan öğrencilerin sonuçlarına uygun düşmektedir. Bu durum, beşinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özelliklerinden, öğretmenlerin öğrencilere tüm boyutlarda eleştirel düşünme fırsatları yaratmalarından, onları teşvik etmelerinden, yeni sosyal bilgiler öğretim programına daha kolay adapte olmalarından ve programı daha iyi uygulamalarından kaynaklanmış olabilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise göreceli olarak düşük düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ise onların bireysel özelliklerinden, sosyal bilgiler dersi ile yeni tanışmış olmalarından ve etkinliklere katılımda yeterince başarılı olamamalarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.6.2. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–38. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Öğrenci Cinsiyeti	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Kız	2.73	.47	1.177	0.240	2.82	.40	0.484	0.629
	2. Erkek	2.78	.45			2.81	.45		
Değerlendirme	1. Kız	2.42	.62	0.482	0.630	2.60	.54	1.304	0.193
	2. Erkek	2.39	.60			2.54	.65		
Çıkarım	1. Kız	2.55	.57	1.092	0.275	2.70	.48	1.279	0.201
	2. Erkek	2.60	.52			2.74	.47		
Yorumlama	1. Kız	2.35	.63	0.701	0.484	2.51	.63	2.568	0.010*
	2. Erkek	2.31	.67			2.38	.70		
Açıklama	1. Kız	2.14	.61	3.026	0.003*	2.36	.66	2.285	0.023*
	2. Erkek	1.98	.70			2.24	.74		
Öz düzenleme	1. Kız	2.47	.52	1.405	0.161	2.56	.52	0.885	0.376
	2. Erkek	2.41	.52			2.52	.51		
* p<0.05		sd= 632, N= 330 kız, 304 erkek				sd= 680, N= 302 kız, 380 erkek			

Tablo–38 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)}=1.177$; $p>.05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.73” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.78” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)}= 0.484$; $p>.05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.82” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)}= 0.482$; $p>.05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.42” iken, erkek

öğrencilerin ortalaması “2.39” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)}=1.304$; $p>.05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.60” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.54” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistikî olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)}= 1.092$; $p>.05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerilerinin ortalaması “2.55” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.60” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)}= 1.279$; $p>.05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerilerinin ortalaması “2.70” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.74” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)}= 0.701$; $p>.05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.35” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.31” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)}= 2.568$; $p<.05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.51” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.38” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)} = 3.026$; $p < .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.14” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “1.98” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)} = 2.285$; $p < .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.36” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.24” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.405$; $p > .05$]. Dördüncü sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.47” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.41” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.885$; $p > .05$]. Beşinci sınıf kız öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.56” iken, erkek öğrencilerin ortalaması “2.52” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve öz düzenleme) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri

alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları cinsiyetin eleştirel düşünmede belirleyici olması açısından Rudd, Baker ve diğerleri (2000), Walsh (1996) ve Wilson (1989)’ ın (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-35) araştırmalarının sonuçlarına uygun düşmektedir. Bununla birlikte dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere birçok boyutta yakın düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ise cinsiyetin eleştirel düşünmede belirleyici olmaması açısından ise Claytor (1997), Jenkins (1998), Thompson (2001) ve Pienaar (2000)’ ın (Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar-35) araştırma sonuçlarına uygundur.

Sonuçlar incelendiğinde 1998 SBP uygulanan öğrencilerin sonuçlarına göre kız öğrencilerin lehine olan eleştirel düşünme becerisi alanlarının azaldığı görülmektedir. Bu durum, 2005 SBP’ nin öğrenciler arasında eleştirel düşünme farklarını azaltmada etkili olduğunu gösterebilir. Kız öğrencilerin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip olmaları bireysel farklılıklarından, erkek öğrencilere kıyasla bazı eleştirel düşünme beceri alanlarında etkinliklere daha iyi hazırlanmalarından, derse daha çok katılmalarından ve eleştirel düşünmeye daha fazla eğilimli olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte çoğu eleştirel düşünme beceri alanında kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine yakın düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları onların eleştirel düşünmeyi geliştirmede eşit düzeyde çaba sarf ettikleri, etkinliklere katılım gösterdikleri ve öğretmenlerin bütün öğrencilere düşünme becerilerini geliştirme fırsatı yaratmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

3.2.6.3. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–39. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Öğretmen Cinsiyeti	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Kadın	2.77	.43	1.637	0.102	2.83	.39	2.345	0.021*
	2. Erkek	2.71	.52			2.69	.59		
Değerlendirme	1. Kadın	2.43	.61	1.592	0.112	2.58	.59	1.209	0.227
	2. Erkek	2.35	.62			2.50	.65		
Çıkarım	1. Kadın	2.58	.54	0.444	0.657	2.73	.47	1.221	0.223
	2. Erkek	2.56	.55			2.67	.47		
Yorumlama	1. Kadın	2.35	.63	1.528	0.127	2.50	.62	4.788	0.000*
	2. Erkek	2.27	.69			2.06	.86		
Açıklama	1. Kadın	2.07	.69	0.338	0.736	2.37	.66	5.623	0.000*
	2. Erkek	2.05	.61			1.88	.81		
Öz düzenleme	1. Kadın	2.44	.52	0.497	0.619	2.56	.51	3.251	0.001*
	2. Erkek	2.46	.52			2.38	.53		
* p<0.05		sd= 632, N= 434 kadın, 200 erkek				sd= 680, N= 586 kadın, 96 erkek			

Tablo–39 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)}=1.637$; $p>.05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.77” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf

öğrencilerinin ortalaması “2.71” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)} = 2.345$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.83” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.69” dur. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.592$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.43” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.35” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri de “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.209$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.58” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.50” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.444$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.58” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.56” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.221$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.73” iken,

öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.67” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.528$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.35” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.27” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)} = 4.788$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.50” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.06” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistikî olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.338$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.07” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.05” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)} = 5.623$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.37” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “1.88” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.497$; $p > .05$]. Öğretmenleri kadın olan dördüncü sınıf

öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.44” iken, öğretmenleri erkek olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.46” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$t_{(680)} = 3.251$; $p < .05$]. Öğretmenleri kadın olan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.56” iken, öğretmenleri erkek olan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.38” dir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve çıkarım) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde 1998 SBP uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha çok boyutta kadın öğretmenlerin öğrencileri lehine anlamlılık gösterirken yeni programın öğrencileri için “öğretmen cinsiyeti” nin oluşturduğu farklar azalmıştır. Yani yeni program hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğrencilerinin genel olarak birbirlerine yakın eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına neden olmuştur. Beşinci sınıflarda görev yapan kadın öğretmenlerin öğrencilerinin değişik eleştirel düşünme beceri alanlarında daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları bu öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin diğer meslektaşlarından yüksek olması ve bunu öğrencilerine yansıtmalarından, bu programla birlikte uygulanmaya başlanan öğretmen kılavuz kitaplarından daha çok faydalanmalarından ve eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamalara daha fazla yer vermelerinden kaynaklanmış olabilir.

3.2.6.4. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo-40. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Okul Türü	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Devlet	2.73	.48	2.064	0.040*	2.82	.40	0.335	0.737
	2. Özel	2.81	.42			2.80	.49		
Değerlendirme	1. Devlet	2.29	.59	7.233	0.000*	2.56	.59	0.547	0.585
	2. Özel	2.65	.59			2.59	.63		
Çıkarım	1. Devlet	2.52	.56	3.590	0.000*	2.74	.46	1.974	0.055
	2. Özel	2.68	.49			2.67	.49		
Yorumlama	1. Devlet	2.29	.66	1.883	0.060	2.48	.61	2.394	0.017*
	2. Özel	2.40	.63			2.33	.79		
Açıklama	1. Devlet	2.02	.64	2.376	0.018*	2.30	.68	0.050	0.960
	2. Özel	2.16	.70			2.29	.76		
Öz düzenleme	1. Devlet	2.45	.51	0.256	0.798	2.56	.51	1.862	0.063
	2. Özel	2.44	.55			2.48	.54		
* p<0.05		sd= 632, N= 428 devlet, 206 özel				sd= 680, N= 478 devlet, 204 özel			

Tablo-40 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)}=2.064$; $p<.05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.73” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir.

Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.335$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.82” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.80” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)} = 7.233$; $p < .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.29” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.65” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.547$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.56” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.59” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)} = 3.590$; $p < .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.52” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.68” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.974$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.74” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.67” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistikî olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.883$; $p > .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.29” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.40” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(680)} = 2.394$; $p < .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.48” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.33” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)} = 2.376$; $p < .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.02” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.16” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ise “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.050$; $p > .05$]. Devlet okulu beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.30” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.29” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “okul türü” değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.256$; $p > .05$]. Devlet okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.45” iken, özel okul dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.44” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “okul türü” değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.862$; $p > .05$]. Devlet okulu

beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.56” iken, özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.48” dir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) “okul türü” değişkenine göre özel okul öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (yorumlama) “okul türü” değişkenine göre devlet okulu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme) “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde özellikle 1998 SBP dördüncü sınıf öğrencilerinin sonuçlarında görülen devlet ve özel okul öğrencileri arasındaki eleştirel düşünme düzeyi yakınlığının 2005 SBP uygulamasıyla ortadan kalktığı görülmektedir. Bu durum, köklü yapısal değişiklikler getiren yeni programa özel okulların daha çabuk ve başarılı adapte olmalarından kaynaklanmış olabilir. Özel okullar gelenekçi yapıdaki devlet okullarına kıyasla programın gerektirdiği etkinlikleri daha rahat uyguluyor, program uygulamalarında okul-sınıf ortamlarını daha kolay düzenleyebiliyor ve öğretmenlerini daha rahat işe koşuyor olabilir. Devlet okulları ise eski programı daha rahat uyguladığından ve belki de değişime karşı daha dirençli olduğundan uygulamada bir yavaşlık söz konusu olabilir. Beşinci sınıf öğrencilerinde ise genel olarak eleştirel düşünme düzeyleri birbirlerine yakındır. Sadece “yorumlama” eleştirel düşünme beceri alanında devlet okul öğrencilerinin lehine olan eleştirel düşünme düzeyi yüksekliği, bu boyutta öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve devlet okulu öğretmenlerinin yorumlama çalışmalarına daha fazla ağırlık vermelerinden kaynaklanmış olabilir.

3.2.6.5. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arası karşılaştırmalar için ise tukey testi kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo–41. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	2.557	2	1.278	6.155	0.002	1–2
	Gruplar İçi	131.059	631	0.208			
	TOPLAM	133.615	633				
Değerlendirme	Gruplar Arası	13.579	2	6.789	19.174	0.000	1–2 1–3
	Gruplar İçi	223.431	631	0.354			
	TOPLAM	237.009	633				
Çıkarım	Gruplar Arası	2.977	2	1.489	5.104	0.006	1–2 1–3
	Gruplar İçi	184.039	631	0.292			
	TOPLAM	187.016	633				
Yorumlama	Gruplar Arası	1.193	2	0.596	1.412	0.244	
	Gruplar İçi	266.567	631	0.422			
	TOPLAM	267.760	633				
Açıklama	Gruplar Arası	6.582	2	3.291	7.666	0.001	1–2 1–3
	Gruplar İçi	270.894	631	0.429			
	TOPLAM	277.476	633				
Öz düzenleme	Gruplar Arası	0.516	2	0.258	0.946	0.389	
	Gruplar İçi	172.052	631	0.273			
	TOPLAM	172.568	633				

* 1) 25' ten az; 2) 25–40 arası; 3) 41 ve üzeri sınıf mevcudu

Tablo–41’ de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo–42’ de sunulmuştur.

Tablo–42. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) 25’ ten az	114	2.88	.33
	2) 25–40 arası	458	2.72	.49
	3) 41 ve üzeri	62	2.81	.40
	TOPLAM	634	2.75	.46
Değerlendirme	1) 25’ ten az	114	2.72	.52
	2) 25–40 arası	458	2.34	.61
	3) 41 ve üzeri	62	2.32	.59
	TOPLAM	634	2.41	.61
Çıkarım	1) 25’ ten az	114	2.72	.49
	2) 25–40 arası	458	2.55	.55
	3) 41 ve üzeri	62	2.52	.57
	TOPLAM	634	2.57	.54
Yorumlama	1) 25’ ten az	114	2.40	.65
	2) 25–40 arası	458	2.30	.65
	3) 41 ve üzeri	62	2.39	.64
	TOPLAM	634	2.33	.65
Açıklama	1) 25’ ten az	114	2.28	.75
	2) 25–40 arası	458	2.02	.63
	3) 41 ve üzeri	62	2.02	.67
	TOPLAM	634	2.06	.66
Öz düzenleme	1) 25’ ten az	114	2.39	.56
	2) 25–40 arası	458	2.46	.52
	3) 41 ve üzeri	62	2.44	.50
	TOPLAM	634	2.44	.52

Tablo–41 ve Tablo–42 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-631)} = 6.155$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.88$) sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.72$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25’

ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-631)} = 19.174$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.72$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.34$) arasında ve yine sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.72$) sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.32$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinin, sınıf mevcudu farklı olan diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-631)} = 5.104$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.72$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.55$) arasında ve yine sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.72$) sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.52$) arasında anlamlılık vardır. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri-

nin, sınıf mevcudu farklı olan diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu gösterir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-631)}= 1.412$; $p>.05$]. Yani öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 7.666$; $p<.05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.28$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.02$) arasında ve yine sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.28$) sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.02$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu farklı olan diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-631)}= 0.946$; $p>.05$]. Yani öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkartım ve

açıklama) “sınıf mevcudu” değişkenine göre sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde 1998 SBP uygulaması sonucunda sınıf mevcudu değişkeni, eleştirel düşünme beceri alanlarının genelinde öğrencilerin düzeyi açısından anlamlılığa neden olmazken, 2005 SBP uygulaması sonucunda daha çok eleştirel düşünme boyutunda öğrenciler arasında anlamlılık meydana gelmiştir. 25’ ten az sınıf mevcudu olan sınıflardaki öğrenciler lehine bir eleştirel düşünme düzeyi yüksekliğinin söz konusu olduğu 2005 SBP uygulaması sonuçları aslında literatüre göre de uygun bir sonuçtur. Çünkü eğitimin her uygulaması düşük sayıda öğrencinin olduğu sınıflarda önerilmekte ve bu sınıflarda daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Buna rağmen 1998 SBP uygulaması sonucu elde edilen veriler, eleştirel düşünmeye fazla önem vermeyen bu programın belki de rastlantısal olarak meydana gelen sonuçlarıdır. Bu yüzden eleştirel düşünmeye daha fazla önem veren ve bunu etkinliklerle de destekleyen 2005 SBP uygulaması sonucunda elde edilen veriler belki de doğal sonuçlardır. Yani sınıf mevcudunun düşük olması öğrencilerde eleştirel düşünme düzeyinin yüksekliği ile eş anlamlı hale gelmiştir. Bu durum, sınıf mevcudu düşük olan sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etme şansı bulmalarından, öğretmenlerin etkinlikleri daha rahat yapabilmelerinden ve öğrencilerin de katılımlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Sınıf mevcudu 25’ ten fazla olan sınıflarda ise öğrenciler bu kadar rahat etkinliklere katılamamış, öğretmen de fiziksel ve zamansal olanakların etkisiyle etkinlikleri gerektiği gibi uygulayamamış olabilir. Bu yüzden de bu sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri daha düşük kalmış olabilir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin de eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi Tablo-43’ te verilmiştir.

Tablo-43. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfların Mevcuduna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	0.382	2	0.191	1.048	0.351	
	Gruplar İçi	123.595	679	0.182			
	TOPLAM	123.977	681				
Değerlendirme	Gruplar Arası	0.513	2	0.257	0.706	0.494	
	Gruplar İçi	246.748	679	0.363			
	TOPLAM	247.261	681				
Çıkarım	Gruplar Arası	1.069	2	0.535	2.389	0.093	
	Gruplar İçi	151.988	679	0.224			
	TOPLAM	153.067	681				
Yorumlama	Gruplar Arası	3.712	2	1.856	4.145	0.016	1-2
	Gruplar İçi	304.077	679	0.448			
	TOPLAM	307.789	681				
Açıklama	Gruplar Arası	0.280	2	0.140	0.282	0.755	
	Gruplar İçi	337.890	679	0.498			
	TOPLAM	338.170	681				
Öz düzenleme	Gruplar Arası	1.793	2	0.896	3.385	0.034	1-2
	Gruplar İçi	179.791	679	0.265			
	TOPLAM	181.584	681				

* 1) 25' ten az; 2) 25-40 arası; 3) 41 ve üzeri sınıf mevcudu

Tablo-43 incelendiğinde altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) anlamlılığın olduğu, dördünde ise (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) anlamlılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo-43' te ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo-44' te sunulmuştur.

Tablo-44. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sınıf Mevcudu” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) 25' ten az	204	2.80	.49
	2) 25-40 arası	331	2.80	.41
	3) 41 ve üzeri	147	2.86	.37
	TOPLAM	682	2.81	.43
Değerlendirme	1) 25' ten az	204	2.59	.63
	2) 25-40 arası	331	2.58	.56
	3) 41 ve üzeri	147	2.52	.65
	TOPLAM	682	2.57	.60
Çıkarım	1) 25' ten az	204	2.67	.49
	2) 25-40 arası	331	2.76	.46
	3) 41 ve üzeri	147	2.71	.47
	TOPLAM	682	2.72	.47
Yorumlama	1) 25' ten az	204	2.33	.79
	2) 25-40 arası	331	2.50	.61
	3) 41 ve üzeri	147	2.43	.61
	TOPLAM	682	2.44	.67
Açıklama	1) 25' ten az	204	2.29	.76
	2) 25-40 arası	331	2.28	.67
	3) 41 ve üzeri	147	2.33	.70
	TOPLAM	682	2.30	.70
Öz düzenleme	1) 25' ten az	204	2.48	.54
	2) 25-40 arası	331	2.59	.50
	3) 41 ve üzeri	147	2.50	.52
	TOPLAM	682	2.54	.52

Tablo-43 ve Tablo-44 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-679)} = 1.048$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-679)} = 0.706$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin

eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri de “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-679)} = 2.389$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 4.145$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.33$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.50$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-679)} = 0.282$; $p > .05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 3.385$; $p < .05$]. Sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi

düzeyleriyle ($\bar{X}=2.48$), sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.59$) arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu bulgu, sınıf mevcudu 25 ile 40 arasında olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinin sınıf mevcudu 25’ ten az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre sınıf mevcudu 25–40 arası olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde eleştirel düşünme düzeylerinin birbirlerine yakın olması sınıf mevcudunun beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, sınıf mevcudu kaç olursa olsun öğretmenlerin uygulamalarının, etkinliklerinin, rehberliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadağını göstermektedir. “Yorumlama” ve “öz düzenleme” eleştirel düşünme beceri alanlarında anlamlılığın oluşması ise 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda eleştirel düşünmeye uygun etkinliklerin daha rahat yapılabilen olmasından ya da bu sınıflardaki öğretmenlerin bu beceri alanlarında daha çok çaba göstermiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Özellikle “öz düzenleme” eleştirel düşünme beceri alanı için düşünülecek olursa 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflarda anlamlılığın oluşması bu sınıflardaki öğrencilerin bireysel özelliklerinden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü bireylerin kendilerini eleştirel düşünmeye yönelik olarak düzenlemeleri, kendi doğru ve yanlışlarının farkında olmaları, öğretmenler için geliştirilmesi zor becerilerdir.

1998 SBP sonuçlarına göre daha az sayıda eleştirel düşünme boyutunda fakat yine sınıf mevcudu 25–40 arası olan sınıflardaki öğrenciler lehine eleştirel düşünme düzeyi yüksekliği söz konusudur. Bu durum da 25–40 arası sınıf mevcudu olan sınıflardaki öğrencilerin sınıflarında ne çok düşük bir öğrenci sayısı ne de çok yüksek bir öğrenci sayısının olmaması yani ideale yakın olarak nitelenebilecek sınıflarda öğrencilerin öğrenim görüyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

3.2.6.6. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerine göre farklı olup olmadığı öğrencilerin görüşlerinin normal dağılımdan çok uzak bir dağılım göstermesi (Tablo–34) nedeniyle “düşük düzey demokratik davranış gösterme” ve “orta düzey demokratik davranış gösterme” seçenekleri birleştirilmiş ve böylece seçenekler, üç seçenekten (düşük-orta-yüksek) iki seçeneğe (düşük ve orta düzey demokratik davranış gösterme ile yüksek düzey demokratik davranış gösterme) düşürülmüştür. Bu şekilde oluşan verilerin analizinde de tek yönlü varyans analizi yerine t-testi kullanılmıştır.

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo-45. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratiklik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Davranışın Demokratiklik Düzeyi	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. Düşük-Orta	2.79	.43	1.478	0.140	2.86	.35	2.326	0.020*
	2. Yüksek	2.73	.47			2.79	.46		
Değerlendirme	1. Düşük-Orta	2.45	.67	1.429	0.153	2.60	.57	0.961	0.337
	2. Yüksek	2.38	.58			2.55	.62		
Çıkarım	1. Düşük-Orta	2.60	.54	0.873	0.383	2.76	.45	1.381	0.168
	2. Yüksek	2.56	.54			2.70	.49		
Yorumlama	1. Düşük-Orta	2.37	.60	1.261	0.208	2.42	.62	0.542	0.588
	2. Yüksek	2.30	.67			2.45	.70		
Açıklama	1. Düşük-Orta	2.05	.67	0.237	0.813	2.27	.68	0.704	0.482
	2. Yüksek	2.07	.66			2.31	.72		
Öz düzenleme	1. Düşük-Orta	2.53	.50	2.966	0.003*	2.57	.53	1.030	0.303
	2. Yüksek	2.40	.53			2.52	.51		
* p<0.05		sd= 632, N= 220 düşük ve orta, 414 yüksek düzey.				sd= 680, N= 230 düşük ve orta, 452 yüksek düzey.			

Tablo-45 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.478$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.79” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.73” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ise “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$t_{(680)} = 2.326$; $p < .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.86” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf

öğrencilerinin ortalaması “2.79” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.429$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.45” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.38” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri de “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.961$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.60” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.55” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.873$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.60” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.56” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.381$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.76” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin “2.70” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 1.261$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.37” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.30” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri de “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.542$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.42” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.45” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir [$t_{(632)} = 0.237$; $p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.05” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin

ortalaması “2.07” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistikî olarak anlamsızdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 0.704; p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.27” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.31” dir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(632)} = 2.966; p < .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.53” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.40” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(680)} = 1.030; p > .05$]. Öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.57” iken, öğretmenlerini yüksek düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.52” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamsızdır.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (öz düzenleme) “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak

gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin de altı eleştirel düşünme beceri alanının yalnız birinde (analiz) “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar incelendiğinde yüksek düzey demokratik davranışlar sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin diğer öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları beklenebilecekken bu sonucun çıkmadığı görülmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin genel olarak eleştirel düşünme düzeylerinin birbirlerine yakın olması ve öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme düzeylerinden etkilenmemesi, öğretmenlerin ağırlıklı olarak yüksek düzey demokratik davranışlar sergilemelerinden ya da çok az sayıda öğretmenin düşük düzey demokratik davranışlar sergilemesinden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte düşük ya da orta düzey demokratik davranışlar sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek düzey demokratik davranışlar sergileyen öğretmenlerin öğrencileri kadar yüksek olması, öğretmenlerin demokratik olmayan davranışlarının öğrencileri eleştirel olarak düşünmeye teşvik ettiği gibi bir sonucu beraberinde getirmektedir. Örneğin haklı olduğu halde kendisine bağırarak bir öğretmen karşısında öğrenci, “öğretmenim bana neden bağırıyor?” sorusunu sorarak eleştirel düşünmeye başlayabilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin “öz düzenleme”, beşinci sınıf öğrencilerinin de “analiz” eleştirel düşünme beceri alanında düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen öğretmenlerin öğrencileri lehine anlamlılık oluşturmaları ayrıca bu beceri alanlarından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, öğrencilerin düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen öğretmenler karşısında daha fazla kendilerini eleştirel düşünmeye karşı düzenlemeleri, ayarlamaları ve adapte etmeleri artabilir.

3.2.6.7. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Durumlarına Göre Farklılığı

2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarı durumlarına göre farklı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, gruplar arası karşılaştırmalar için ise tukey testi kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir.

Tablo-46. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	10.310	2	5.155	26.379	0.000	1-2
	Gruplar İçi	123.306	631	0.195			1-3
	TOPLAM	133.615	633				2-3
Değerlendirme	Gruplar Arası	18.379	2	9.190	26.522	0.000	1-3
	Gruplar İçi	218.630	631	0.346			2-3
	TOPLAM	237.009	633				
Çıkarım	Gruplar Arası	18.134	2	9.067	33.877	0.000	1-3
	Gruplar İçi	168.882	631	0.268			2-3
	TOPLAM	187.016	633				
Yorumlama	Gruplar Arası	28.069	2	14.034	36.946	0.000	1-2
	Gruplar İçi	239.692	631	0.380			1-3
	TOPLAM	267.760	633				2-3
Açıklama	Gruplar Arası	60.714	2	30.357	88.371	0.000	1-2
	Gruplar İçi	216.762	631	0.344			1-3
	TOPLAM	277.476	633				2-3
Öz düzenleme	Gruplar Arası	14.556	2	7.278	29.065	0.000	1-2
	Gruplar İçi	158.011	631	0.250			1-3
	TOPLAM	172.568	633				2-3

* 1) Düşük düzey sosyal bilgiler başarı; 2) Orta düzey sosyal bilgiler başarı; 3) Yüksek düzey sosyal bilgiler başarı.

Tablo–46’ da ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo–47’ dedir.

Tablo–47. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sosyal Bilgiler Başarısı” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	2.57	.55
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	2.73	.47
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.92	.27
	TOPLAM	634	2.75	.46
Değerlendirme	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	2.22	.61
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	2.33	.60
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.65	.56
	TOPLAM	634	2.41	.61
Çıkarım	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	2.44	.53
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	2.47	.59
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.83	.38
	TOPLAM	634	2.57	.54
Yorumlama	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	2.03	.63
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	2.29	.65
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.60	.55
	TOPLAM	634	2.33	.65
Açıklama	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	1.67	.58
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	1.97	.60
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.49	.58
	TOPLAM	634	2.06	.66
Öz düzenleme	1) Düşük Düzey S. B. B.	144	2.19	.43
	2) Orta Düzey S. B. B.	294	2.46	.51
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	196	2.61	.53
	TOPLAM	634	2.44	.52

Tablo–46 ve Tablo–47 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarısı” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-631)} = 26.379$; $p < .05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.57$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X} = 2.73$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X} = 2.92$) arasında anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X} = 2.73$)

sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.92$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 26.522$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.22$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.65$) arasında ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.33$) ile de sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.65$) arasında anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 33.877$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.44$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.83$) arasında ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.47$) ile de sosyal

bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.83$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkartım becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 36.946$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.03$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.29$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.60$) arasında anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.29$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.60$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu gösterir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 88.371$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=1.67$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=1.97$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.49$) arasında

anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=1.97$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.49$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu gösterir.

2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-631)}= 29.065$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.19$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.46$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.61$) arasında anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.46$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.61$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden yüksek olduğunu gösterir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım,

yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sosyal bilgiler başarısı” değişkenine göre genellikle sosyal bilgiler başarısı göreceli olarak yüksek yani yüksek ya da orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin de eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo–48’ de verilmiştir.

Tablo–48. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Başarı Durumlarına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark* (Tukey)
Analiz	Gruplar Arası	13.275	2	6.638	40.712	0.000	1–2
	Gruplar İçi	110.702	679	0.163			1–3
	TOPLAM	123.977	681				2–3
Değerlendirme	Gruplar Arası	32.546	2	16.273	51.461	0.000	1–2
	Gruplar İçi	214.715	679	0.316			1–3
	TOPLAM	247.261	681				2–3
Çıkarım	Gruplar Arası	6.639	2	3.320	15.393	0.000	1–2
	Gruplar İçi	146.428	679	0.216			1–3
	TOPLAM	153.067	681				2–3
Yorumlama	Gruplar Arası	31.644	2	15.822	38.904	0.000	1–2
	Gruplar İçi	276.145	679	0.407			1–3
	TOPLAM	307.789	681				2–3
Açıklama	Gruplar Arası	31.808	2	15.904	35.249	0.000	1–2
	Gruplar İçi	306.362	679	0.451			1–3
	TOPLAM	338.170	681				2–3
Öz düzenleme	Gruplar Arası	18.646	2	9.323	38.851	0.000	1–2
	Gruplar İçi	162.938	679	0.240			1–3
	TOPLAM	181.584	681				2–3

* 1) Düşük düzey sosyal bilgiler başarısı; 2) Orta düzey sosyal bilgiler başarısı; 3) Yüksek düzey sosyal bilgiler başarısı

Tablo–48’ de ortaya çıkan görüşlere ilişkin betimsel veriler Tablo–49’ da sunulmuştur.

Tablo-49. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin “Sosyal Bilgiler Başarısı” Değişkenine Ait Betimsel Veriler

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Alt Kategoriler	N	$\bar{X}$	S
Analiz	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	2.50	.69
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.75	.45
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.94	.23
	TOPLAM	682	2.81	.43
Değerlendirme	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	2.11	.74
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.46	.62
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.78	.44
	TOPLAM	682	2.57	.60
Çıkarım	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	2.50	.50
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.68	.52
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.81	.39
	TOPLAM	682	2.72	.47
Yorumlama	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	1.86	.83
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.41	.67
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.59	.55
	TOPLAM	682	2.44	.67
Açıklama	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	1.86	.83
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.18	.69
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.51	.61
	TOPLAM	682	2.30	.70
Öz düzenleme	1) Düşük Düzey S. B. B.	72	2.17	.44
	2) Orta Düzey S. B. B.	300	2.47	.53
	3) Yüksek Düzey S. B. B.	310	2.69	.46
	TOPLAM	682	2.54	.52

Tablo-48 ve Tablo-49 incelendiğinde görüldüğü gibi 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)}=40.712$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.50$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.75$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.94$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bununla birlikte sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.75$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.94$) arasında da

anlamli bir farklılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu gösterir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 51.461$; $p > .05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.11$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.46$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.78$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.46$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.78$) arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 15.393$; $p < .05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.50$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.68$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin

eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.81$) arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.68$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.81$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-çıkarm becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğunu gösterir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)}= 38.904$; $p<.05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=1.86$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.41$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.59$) arasında anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.41$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.59$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 35.249$; $p < .05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=1.86$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.18$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.51$) arasında anlamlılık vardır. Bununla birlikte sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.18$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.51$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri de “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$F_{(2-679)} = 38.851$; $p < .05$]. Sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.17$) sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ($\bar{X}=2.47$) ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.69$) arasında anlamlılık vardır. Ayrıca sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleriyle ($\bar{X}=2.47$) sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ($\bar{X}=2.69$) arasında da anlamlılık vardır. Bu bulgular, sosyal bilgiler başarıları yüksek düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan ve düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu ve sosyal bilgiler başarıları orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel

düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinin de sosyal bilgiler başarıları düşük düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak 2005 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin de altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sosyal bilgiler başarıları” değişkenine göre genellikle sosyal bilgiler başarıları göreceli olarak yüksek yani yüksek ya da orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yapılan araştırmadan elde edilen en net sonuçlardan birisi olan bu sonuçlar incelendiğinde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin de genel olarak eleştirel düşünme düzeylerinin sosyal bilgiler başarıları yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşması, 2005 SBP’ nın eleştirel düşünmeye diğer programlardan daha fazla ağırlık ve önem vermesinin teoriden pratiğe dökülebildiğini göstermektedir. Yani öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde bir yandan etkinlikleri uygularken ya da uygulatırken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmışlar öbür yandan da sosyal bilgiler başarılarını arttırmaya çalışmışlardır.

Bir konu alanına bağlı olarak öğretiminin literatürde genel kabul gördüğü eleştirel düşünmenin bu durumu, bu sonuçlarla da desteklenmektedir. Yani öğrenciler sosyal bilgiler dersinde ne kadar başarılı olmuşlarsa eleştirel düşünme becerileri de o kadar artmış demektir. Tabii ki bu konuda öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması da yararlı olacaktır.

3.2.7. İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Uygulanan Sosyal Bilgiler Programına Göre Farklılığı

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin uygulanan sosyal bilgiler programına göre farklı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin bütün eleştirel düşünme beceri alanları için analizi tek bir tabloda verilmiştir. Yapılan t-testi sonuçları Tablo–50’ de verilmiştir.

Tablo–50. İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Uygulanan Sosyal Bilgiler Programına Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Beceri Alanı	Uygulanan Sosyal Bilgiler Programı	4. Sınıf				5. Sınıf			
		$\bar{X}$	S	t	p	$\bar{X}$	S	t	p
Analiz	1. 1998 S.B.P.	2.81	.41	2.444	0.015*	2.86	.36	2.242	0.025*
	2. 2005 S.B.P.	2.75	.46			2.81	.43		
Değerlendirme	1. 1998 S.B.P.	2.37	.69	0.996	0.320	2.46	.64	2.908	0.004*
	2. 2005 S.B.P.	2.41	.61			2.57	.60		
Çıkarım	1. 1998 S.B.P.	2.50	.57	2.354	0.019*	2.59	.56	4.100	0.000*
	2. 2005 S.B.P.	2.57	.54			2.72	.47		
Yorumlama	1. 1998 S.B.P.	2.33	.71	0.044	0.965	2.32	.71	2.934	0.003*
	2. 2005 S.B.P.	2.33	.65			2.44	.67		
Açıklama	1. 1998 S.B.P.	2.16	.75	2.494	0.013*	2.07	.73	5.301	0.000*
	2. 2005 S.B.P.	2.06	.66			2.30	.70		
Öz düzenleme	1. 1998 S.B.P.	2.48	.52	1.140	0.255	2.44	.51	3.263	0.001*
	2. 2005 S.B.P.	2.44	.52			2.54	.52		
* p<0.05		sd= 1306, N= 674 Öğr. 1998 S.B.P., 634 Öğr. 2005 S.B.P.				sd= 1178, N= 498 Öğr. 1998 S.B.P., 682 Öğr. 2005 S.B.P.			

Tablo–50 incelendiğinde görüldüğü gibi dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri, “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1306)} = 2.444$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.81” iken, 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.75” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak

anlamlıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerisi düzeyleri de “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 2.242$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-analiz becerilerinin ortalaması “2.86” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.81” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri, “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1306)} = 0.996$; $p > .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.37” iken, 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.41” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerisi düzeyleri ise “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 2.908$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-değerlendirme becerilerinin ortalaması “2.46” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.57” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri, “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1306)} = 2.354$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.50” iken, 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.57” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerisi düzeyleri de “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 4.100$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-çıkarım becerilerinin ortalaması “2.59” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.72” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1306)} = 0.044$; $p > .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ve 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.33” olarak gerçekleşmiştir. Bu iki aritmetik ortalama değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerisi düzeyleri ise “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 2.934$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-yorumlama becerilerinin ortalaması “2.32” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.44” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri, “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1306)} = 2.494$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.16” iken, 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.06” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerisi düzeyleri de “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 5.301$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-açıklama becerilerinin ortalaması “2.07” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.30” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1306)} = 1.140$; $p > .05$]. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.48” iken, 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.44” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerisi düzeyleri ise

“uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1178)} = 3.263$; $p < .05$]. 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme-öz düzenleme becerilerinin ortalaması “2.44” iken, 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin ortalaması “2.54” olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuç olarak “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri alanlarının sadece birinde (çıkarım) 2005 SBP öğrencileri anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip çıkmıştır. Bu durum dördüncü sınıf programının etkinliklerinin diğer beceri alanlarını geliştirmeye uygun olmaması, öğretmenlerin diğer beceri alanları konusunda yetersiz olmaları ya da sadece çıkarım yapma becerisine odaklanmaları gibi sebeplerden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte iki eleştirel düşünme beceri alanında (analiz ve açıklama) 1998 SBP öğrencilerinin anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip çıkması bu öğrencilerin bireysel farklılıklarından ya da 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin bu alanlarda program uygulamalarından yeterince faydalanamamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) ise anlamlı bir farklılık görülmemesi her iki program uygulamasının öğretmenler açısından öğrencilerde farklı düzeyde bir eleştirel düşünme gelişimi sağlayamamasından kaynaklanmış olabilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri alanlarının ise beşinde (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP öğrencileri anlamlı düzeyde yüksek beceriye sahip çıkmıştır. Bu durum ise eleştirel düşünme beceri alanlarında beşinci sınıf öğretmenlerinin genel olarak yeterli oldukları, öğretmenlerin 2005 SBP' nin gerektirdiği etkinlikleri başarıyla uyguladıkları ya da yeni programla birlikte uygulamaya konan öğrenci çalışma kitaplarından öğrencilerin yeterince faydalandıkları ve öğrencilerin eski programın uygulandığı dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine göre beşinci sınıfta uygulanan yeni programı daha fazla benimsemeleri gibi sebeplerden kaynaklanmış olabilir.

Sonuç olarak teori ile pratik arasındaki fark, yeni programın uygulanması ile daha net görülebilmektedir. Büyük değişikliklerle ve yapısal farklılıklarla hazırlanan ve uygulamaya konan 2005 SBP' nin öğrencilerde en azından dördüncü sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme anlamında beklenen değişimi sağlayamadığı, bu durumun da öğretmenlerin programa olan hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, programın öğretmenlere yeterince tanıtılamaması, benimsetilememesi ve etkinlik uygulamalarına gerekli özeni göstermemeleri gibi sebeplerle ilişkili olabileceği belirtilebilir.

3.2.8. 2005 Sosyal Bilgiler Programı Uygulanan İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinin Gözlem Sonuçları

Araştırmada gözlem, anketler yoluyla toplanan nicel verilere nitel bir temel oluşturması için yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000: 210)' in belirttiği gibi nitel araştırma sonuçları, nicel verilere derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırılması amacıyla da çok etkili bir şekilde kullanılabilir.

Dört hafta süreyle araştırmacı tarafından ikisi devlet ilköğretim okulu ikisi de özel ilköğretim okulundan olmak üzere toplam sekiz sınıfın (dört dördüncü sınıf ve dört beşinci sınıf) gözlenmesi sonucu araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Araştırmacının objektif, tutarlı ve gerçek saptamalarda bulunup bulunmadığını ortaya koyabilmek ve gözlem formunun güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla belirli bir süre için iki sınıfta yapılan gözlemlere yapılan çalışmanın amaç ve ilkelerinden haberdar olan bir başka kişi de katılmış ve gözlem formunu doldurmuştur. Gözlem sonrası yapılan karşılaştırmalarda araştırmacıyla diğer gözlemcinin yapmış olduğu gözlemlerin %92 oranında uyuştugu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç elde edildikten sonra yapılan gözlemleri araştırmacı tek başına yürütmüştür.

Araştırmacının yapmış olduğu gözlemlerden, araştırmacının sınıfta bulunmasından öğretmen ve öğrencilerin etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000: 23)' in de aktardığına göre nitel araştırmada araştırmacının veri kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması, geleneksel anlamdaki araştırma perspektifine ters düşmektedir ve bu yönüyle nitel araştırmanın zaman zaman yeterince nesnel olmadığı öne sürülür. Bu kaygı bir dereceye kadar haklı görülebilir ve bu nedenle nitel araştırmacının mümkün olduğu ölçüde olayların doğal akışını etkilememesi gerekir. Ancak bizzat ortamda gözlem yapan bir araştırmacının o ortamda bulunan bireyleri ya da yüz yüze görüşme yapan bir araştırmacının görüştüğü bireyi etkilememesi mümkün olabilir mi? Hiçbir araştırmada yüzde yüz nesnelliğin mümkün olmadığı belirtilmektedir (Patton, 1990). Bununla birlikte yine Yıldırım ve Şimşek (2000: 24)' in aktardığına göre bireylerin içinde bulundukları çevre içerisinde nasıl davrandıklarını, kendilerinin ve diğer bireylerin davranışlarını nasıl yorumladıklarını ve bunların nedenlerini anlayabilmek için nitel araştırmacı, mümkün olduğu kadar araştırmaya dâhil edilen bireylere yakın olmalı ve gerekirse onlarla birlikte aynı ortamı paylaşmalıdır (Miles & Huberman, 1994). Gözlem sonucu ulaşılan bilgilerin analizinde bu durumların da dikkate alınması yararlıdır.

Nitel araştırma mutlak anlamda sayısallaştırmaya karşı değildir. Ancak sayısallaştırmanın tek başına yeterli bir veri analizi ve sunum tekniği olmadığını kabul eder. Basit betimsel istatistikler (ortalamalar, yüzdeler ve korelasyon gibi) kullanmanın yanı sıra, nitel araştırmacılar yaygın olarak araştırmaya dâhil edilen katılımcıların görüşlerini yansıtmayı, olay ve olguları kendi ortamları içinde

tanımlamayı ön planda tutarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 45). Bu yüzden araştırma çerçevesinde öğrencilere uygulanan gözlem formundan elde edilen veriler hem betimsel hem de sayısal analize tabi tutulmuş ve sonuçlar birbirleriyle ilişkili bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Yapılan gözlemlere ilişkin genel betimsel veriler Tablo-51’ de sunulmuştur.

Tablo-51. Gözlemlere İlişkin Genel Betimsel Veriler

Gözlem Süresi	Dört hafta - sekiz ders saati – toplam 64 ders saati
Okul Türü	Devlet İ.Ö.O. (2 okul) - Özel İ.Ö.O. (2 okul)
Sınıf	Dördüncü sınıf (4 sınıf)- beşinci sınıf (4 sınıf)
Sınıf Mevcudu	25’ ten az (3 sınıf) - 25–40 arası (4 sınıf)- 41 ve üzeri öğrenci (1 sınıf)
Öğretmen Cinsiyeti	Kadın öğretmen (5 öğretmen) - erkek öğretmen (3 öğretmen)
Öğretmen Kıdemi	0–10 yıl arası kıdem (4 öğretmen) - 21 yıl ve üzeri kıdem (4 öğretmen)

Tablo-51 incelendiğinde ikisi devlet ilköğretim okulu ikisi de özel ilköğretim okulunda gerçekleştirilen gözlemlerin her okuldan bir dördüncü sınıf ve bir beşinci sınıf şubesinde yapıldığı ve her şubenin sekiz ders saati gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Bu arada gözlem yapılan sosyal bilgiler derslerinin ünite ve konularının seçiminde eleştirel düşünme becerileri geliştirme ve sergilemeye yönelik ünite ve konular olmasına dikkat edildiği de özellikle belirtilmelidir. Beş kadın ve üç erkek sınıf öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemlerde sınıf mevcutlarının çoğunun 25–40 arası veya 25’ ten az sayıda öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu arada 25’ ten az sınıf mevcudu olan sınıfların özel ilköğretim okullarında olduğu da belirtilmelidir. Bu veriler de araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ve Tablo-24’ te sunulan verilerle paralellik taşımaktadır. Gözlem yapılan sınıfların öğretmenlerinin de yarısının 0–10 yıl kıdeme, diğer yarısının da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kıdem durumu 0–10 yıl olan öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenler olması ilginçtir. Çünkü Ankara’ nın başkent oluşu, Ankara’ ya tayin yaptırma zorluğu gibi sebeplerle Ankara’ daki devlet ilköğretim okullarında bu derecede kıdeme sahip öğretmen sayısı son derece azdır.

Gözlem yapılan sınıflarda elde edilen genel veriler de şu şekilde ifade edilebilir:

- Sınıfların çok büyük bir çoğunluğu (özel ilköğretim okulları da dâhil olmak üzere) geleneksel olarak ifade edilen (yan yana ve arka arkaya sıralarla karşılarında öğretmen masası) oturma düzenine sahiptir. Çok az sayıda sınıfta çağdaş olarak nitelenebilecek, aktif ve girişken öğrencinin yetişebileceği yarım daire şeklinde oturma düzeni söz konusudur. Bu sınıflar da özel ilköğretim okullarında bulunmaktadır.
- Sınıflar genellikle dikdörtgen şeklindedir. İçinde bulunan öğrenci sayısına göre küçük sınıflardır. Ayrıca özel ilköğretim okullarındaki sınıfların daha temiz ve bakımlı oldukları belirtilebilir.
- Gözlem yapılan sınıflardaki araç-gereç imkânlarının beklenenden iyi olduğu belirtilebilir. Özellikle devlet ilköğretim okullarındaki sınıfların imkânlarının özel ilköğretim okullarından daha düşük olmakla birlikte çok kötü bir durumda olmadığı gözlenmiştir.
- Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının beklendiği gibi özel okullar lehine yüksek olduğu saptanmıştır.
- Sınıf iklimi açısından ise özellikle kadın sınıf öğretmenlerinin sınıflarında iklimin daha olumlu, öğrenmeye daha uygun olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kıdem durumu yüksek sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kıdem durumu düşük sınıf öğretmenlerinin sınıflarına göre daha olumsuz bir öğrenme ikliminin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu durumda etkili olabilecek bir etken olarak şu ifade edilebilir ki kıdem durumu yüksek öğretmenler özellikle de sosyal bilgiler programında yapılan köklü değişikliklere karşı genellikle çok olumsuz tepki duymaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin bu tepkileri de sınıftaki öğrenme iklimini olumsuz etkileyebilmektedir.

3.2.8.1. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığı

Gözlem yapmak için oluşturulan gözlem formunda sınıf öğretmenlerinin demokratik davranış gösterme sıklıkları Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği' nde saptanan dört temel boyutta incelenmeye çalışılmıştır. Bu boyutlar şunlardır: “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma”, “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma”, “Eşitlikçi Davranış Sergileme” ve “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma”. 32 saat gözlemlenen dördüncü sınıfların sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları yüzdelik olarak Tablo-52’ de verilmiştir.

Tablo-52. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Dördüncü Sınıf Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığının Yüzdesel Durumu

İFADELER	%
1. Öğretmen katılımcı sınıf ortamı oluşturur.	78
2. Öğretmen demokratik iletişim ortamı oluşturur.	85
3. Öğretmen öğrencilere eşitlikçi davranış sergiler.	90
4. Öğretmen öğrenci haklarına saygılı davranır.	93

Tablo-52 incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmenlerinin en çok sergiledikleri davranışların boyutları sırasıyla “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma”, “Eşitlikçi Davranış Sergileme”, “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” ve “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutudur. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları ise %78 ile %93 arasında değişmektedir. Tablo-34 incelendiğinde gözlem sonuçları ile dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin görüşlerinin birbirlerine genel olarak paralellik taşıdıkları anlaşılmaktadır. Her iki sonuç grubunda da öğretmenlerin boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları yüksektir ve boyutların sıraları da aynıdır. Bu durum da gözlemci ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmede aynı sonuçlara ulaştıklarını göstermektedir.

32 saat gözlemlenen beşinci sınıfların sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları ise yüzdelik olarak Tablo-53’ te verilmiştir.

Tablo-53. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Beşinci Sınıf Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Sıklığının Yüzdesel Durumu

İFADELER	%
1. Öğretmen katılımcı sınıf ortamı oluşturur.	70
2. Öğretmen demokratik iletişim ortamı oluşturur.	82
3. Öğretmen öğrencilere eşitlikçi davranış sergiler.	86
4. Öğretmen öğrenci haklarına saygılı davranır.	97

Tablo-53 incelendiğinde beşinci sınıf öğretmenlerinin en çok sergiledikleri davranışların boyutları sırasıyla dördüncü sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma”, “Eşitlikçi Davranış Sergileme”, “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” ve “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutudur. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları ise %70 ile %97 arasında değişmektedir. Yine Tablo-34 incelendiğinde gözlem sonuçları ile beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin görüşlerinin birbirlerine dördüncü sınıflardaki kadar olmasa da genel olarak paralellik taşıdıkları anlaşılmaktadır.

Her iki sonuç grubunda da öğretmenlerin boyutlardaki davranışları sergileme sıklıkları yüksektir. Fakat boyutların sıralarında farklılık söz konusudur. Buna göre öğrenci görüşlerinde “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” boyutu ikinci sırayı, “Eşitlikçi Davranış Sergileme” boyutu da üçüncü sırayı alırken gözlemcinin elde ettiği sonuçlarda ikinci ve üçüncü sıra yer değiştirmiş, birinci ve dördüncü sıra ise değişmemiştir. Bu durum da gözlemci ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmede birbirlerine yakın sonuçlara ulaştıklarını göstermektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıfların gözlem sonuçları karşılaştırıldığında ise sınıf öğretmenlerinin demokratik davranış boyutlarındaki sıralarının aynı olduğu dikkat çekmektedir. Ancak dördüncü sınıfların sınıf öğretmenlerinin davranışları sergileme

sıklıklarının (%78-%93), beşinci sınıfların sınıf öğretmenlerinin davranışları sergileme sıklıklarından (%70-%97) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulamaya konan sosyal bilgiler programı önceki programdan farklı olarak oturan, susan ve dinleyen öğrenciden çok, konuşan, soru soran, etkinlikler yapan, derse hareketlilik getiren öğrenciyi sağlama amacı taşıdığından sınıf içinde öğretmenin demokratik davranışlar gösterme konusunda daha hassas davranması öğretmenler açısından çok olumlu bir durumdur.

Yapılan gözlemlerde kadın sınıf öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin, kıdem düzeyi düşük olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf mevcudu düşük olan sınıflardaki sınıf öğretmenlerin ve sosyal bilgiler programındaki değişiklikleri olumlu bulan sınıf öğretmenlerinin her boyutta öğrencilerine karşı daha demokratik davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

3.2.8.2. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Öğrencilerde Eleştirel Düşünme Becerileri Geliştirme Çalışmaları

Gözlemde kullanmak üzere oluşturulan gözlem formunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları 23 ifadede incelenmeye çalışılmıştır.

Literatür incelemesi sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda tespit edilen bu davranışlar ile 32' şer saat gözlemlenen dördüncü sınıfların ve beşinci sınıfların sınıf öğretmenlerinin bu davranışları sergileme sıklıkları yüzdelik olarak Tablo-54' te verilmiştir.

Tablo–54. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerin Öğrencilerde Eleştirel Düşünme Becerileri Geliştirme Çalışmalarının Yüzdesel Durumu

İFADELER	4. Sınıf	5. Sınıf
	%	%
1. Öğretmen sınıfta tartışmalar yaptırır.	45	40
2. Öğretmen öğrencilere neden-sonuç ilişkisi kurdurur.	65	70
3. Öğretmen öğrencileri alternatif fikirler ve farklı bakış açılarına yönlendirir.	60	80
4. Öğretmen öğrencilere üst düzey sorular sorar.	70	70
5. Öğretmen öğrencileri soru sormaya cesaretlendirir.	35	30
6. Öğretmen öğrencilerin soru üretmesi ve yanıtlaması için yeterli süre verir.	80	70
7. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında benzerlik-farklılık buldurur.	40	50
8. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında avantaj-dezavantaj buldurur.	40	45
9. Öğretmen öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar yaratır.	25	20
10. Öğretmen öğrencilerin düşünmesi için karşılaştırmalar yaptırır.	55	65
11. Öğretmen öğrencilere empati kurdurur.	15	10
12. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırır.	20	30
13. Öğretmen derste eleştirel düşünmenin gereklerini-örneklerini sergiler.	60	55
14. Öğretmen derse hazırlıklı gelir.	85	90
15. Öğretmen bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-isteklerini belirtir.	90	90
16. Öğretmen, dersi farklı öğrencilerle götürür.	50	65
17. Öğretmen öğrencileri derse karşı motive eder.	40	50
18. Öğretmen öğrencilere düşünmeye yönlendirici dönütler verir.	35	45
19. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini çeşitli araçlar-yöntemler kullanarak değerlendirir.	35	50
20. Öğretmen derste zamanı etkin olarak kullanır.	30	50
21. Öğretmen öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlar.	25	40
22. Öğretmen olay-durum vb. nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurur.	15	20
23. Öğretmen sorduğu sorulara farklı cevaplar almak için öğrencileri cesaretlendirir.	35	40
ORTALAMA	43.5	51.1

Tablo–54 incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında ortalama %43,5 oranında davranış sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin %15 ile %80 arasında değişen oranlarda davranış sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları açısından orta düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir.

Yapılan gözlemler sonucu dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında en başarısız oldukları alanlar şunlardır:

- Öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek,
- Öğrencilere düşünceleri için çelişkili durumlar yaratmak,
- Öğrencilere empati kurdurmak,
- Öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırmak,
- Öğrencilerin düşüncelerini çeşitli araçlar-yöntemler kullanarak değerlendirmek,
- Derste zamanı etkin olarak kullanmak,
- Öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamak,
- Olay-durum vb.nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurmak ve
- Sorduğu sorulara farklı cevaplar almak için öğrencileri cesaretlendirmektir.

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında en başarılı oldukları alanlar ise şunlardır:

- Öğrencilere soru üretmeleri ve yanıtlamaları için yeterli süre vermek,
- Derse hazırlıklı gelmek ve
- Bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-istekleri belirtmektir.

Tablo-54 incelendiğinde beşinci sınıf öğretmenlerinin ise eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında %51,1 oranında davranış sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin %10 ile %90 arasında değişen oranlarda davranış sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum beşinci sınıf öğretmenlerinin de eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları açısından orta düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Yapılan gözlemler sonucu beşinci sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında en başarısız oldukları alanlar şunlardır:

- Öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek,
- Öğrencilere düşünceleri için çelişkili durumlar yaratmak,
- Öğrencilere empati kurdurmak,
- Öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırmak ve
- Olay-durum vb.nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurmaktır.

Beşinci sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında en başarılı oldukları alanlar ise şunlardır:

- Öğrencileri alternatif fikirler ve farklı bakış açılarına yönlendirmek,
- Derse hazırlıklı gelmek ve
- Bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-istekleri belirtmektir.

Sonuç olarak dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında orta düzeyde başarılı bulunmuştur. Beşinci sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf öğretmenlerinden daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ve kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin her iki sınıf düzeyinde de daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler öğretim programına adapte olma döneminde olmaları, yeniliklere, gelişmelere uyum göstermede zorlanmaları orta düzey başarı da etkili olabilir. Bu durumun nedenleri olarak öğretmenler ise program değişiklikleri ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarının yeterince verimli geçmediğini, yeni programa alışamadıklarını, programın öğrencilere bilgiyi aktarmadığını, etkinlikleri yetiştiremediklerini, zamanın ünite ve konuların tamamlanmasına yetmediğini vb. ifade etmektedirler.

Araştırmanın nicel verileri göz önüne alındığında (Tablo-50) “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştü. Nitel veriler bu açıdan değerlendirildiğinde gözlem sonuçları gerçekten de beşinci sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında dördüncü sınıf öğretmenlerinden daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

3.2.8.3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğrencilerin Sınıf Etkinliklerinde Sergiledikleri Beceriler

Gözlemde kullanmak için oluşturulan gözlem formunda öğrencilerin sınıf etkinliklerinde sergiledikleri eleştirel düşünme becerileri dokuz ifadede incelenmeye çalışılmıştır. Literatür incelemesi sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda tespit edilen bu beceriler ile 32' şer saat gözlemlenen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu becerileri sergileme sıklıkları yüzdelik olarak Tablo-55' tedir.

Tablo-55. Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Yapılan Öğrencilerin Sınıf Etkinliklerinde Sergiledikleri Becerilerinin Yüzdesel Durumu

İFADELER	4. Sınıf	5. Sınıf
	%	%
1. Öğrencilerin çoğunluğu düşüncelerine kanıt gösterir	70	75
2. Öğrencilerin çoğunluğu farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretirler.	55	65
3. Öğrencilerin çoğunluğu derse katılım esnasında ön bilgilerini kullanır.	80	85
4. Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta (olumlu-olumsuz) fikirlerini çekinmeden belirtir.	75	75
5. Öğrencilerin çoğunluğu derse katılan, soru soran arkadaşlarını dinler.	90	90
6. Öğrencilerin çoğunluğu etkinliklerde aktif rol oynar.	85	90
7. Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta tartışmalara katılır.	65	75
8. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenin sorularını yanıtlamaya istekli davranır.	70	80
9. Öğrencilerin çoğunluğu derste soru sorar.	55	60
ORTALAMA	71.7	77.2

Tablo-55 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından ortalama %71,7 oranında beceri sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %55 ile %90 arasında değişen oranlarda beceri sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Yapılan gözlemler sonucu dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri becerilerde en başarısız oldukları alanlar şunlardır:

- Farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretmek ile
- Sınıf tartışmalarına katılmaktır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri becerilerde en başarılı oldukları alanlar ise şunlardır:

- Derse katılım esnasında ön bilgileri kullanmak,
- Derse katılan, soru soran arkadaşlarını dinlemek ve
- Etkinliklerde aktif rol oynamaktır.

Tablo-55 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin ise etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından ortalama %77,2 oranında beceri sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %60 ile %90 arasında değişen oranlarda beceri sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum beşinci sınıf öğrencilerinin de etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir.

Yapılan gözlemler sonucu beşinci sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri becerilerde en başarısız oldukları alanlar şunlardır:

- Farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretmek ile
- Derste soru sormaktır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri becerilerde en başarılı oldukları alanlar ise şunlardır:

- Derse katılım esnasında ön bilgileri kullanmak,
- Derse katılan, soru soran arkadaşlarını dinlemek,
- Etkinliklerde aktif rol oynamak ve
- Öğretmenin sorularını yanıtlamaya istekli davranmaktır.

Sonuç olarak dördüncü ve beşinci öğrencileri etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından yüksek düzeyde başarılı düzeyde bulunmuştur. Beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, sınıf mevcudu düşük durumda bulunan sınıflardaki öğrencilerin ve kız öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerde sergiledikleri beceriler şüphesiz ki öğretmen davranışlarından bağımsız değildir. Yapılan gözlemlerde geliştirilen ve değiştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' na olumsuz tepki gösteren öğretmenlerin, eski programı daha fazla beğenen ve ona daha fazla alışmış olan öğretmenlerin –ki bu öğretmenler genellikle kıdem durumu yüksek olan öğretmenlerdir- ve sınıf mevcudu yüksek olan devlet okulu öğretmenlerinin öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla daha isteksiz, motivasyonları düşük, etkinliklerde daha pasif oldukları saptanmıştır. Bu yüzden programın başarı durumunu ortaya koyacak sacayaklardan en önemlisi olan öğretmenlerin bu sonuçların elde edilmesinde belirleyici olduğu belirtilmelidir.

Araştırmanın nicel verileri göz önüne alındığında (Tablo–36) 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları, “Yorumlama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü sınıf öğrencileri orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin ise yüksek düzeyde olduğu ve “Açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin orta düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştı. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında beşinci sınıf öğrencileri, dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde beceriye sahipti. Nitel veriler bu açıdan değerlendirildiğinde gözlem sonuçları gerçekten de beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından dördüncü sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduklarını ve her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin genel olarak yüksek düzey eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlarla birlikte ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

1. 1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) dördüncü sınıf öğrencilerinin, diğer üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) ise beşinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu görülmüştür.
2. 1998 SBP uygulanan öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme, çıkarım) “sınıf düzeyi” değişkenine göre beşinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken, “açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) ise “sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.
3. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme ve çıkarım) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf

öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (çıkarım ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (çıkarım ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, çıkarım, yorumlama ve açıklama) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5. 1998 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (değerlendirme) “okul türü” değişkenine göre özel okul öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) “okul türü” değişkenine göre devlet okulu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6. 1998 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (analiz ve değerlendirme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre sınıf mevcudu 25’ ten az ya da 41 ve üzeri olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 1998 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık

görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (değerlendirme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

7. 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin boyutlar içinde en yüksek aritmetik ortalama değerlerinin “Öğrenci Hakların Saygılı Olma” boyutunda olduğu, en düşük aritmetik ortalama değerlerinin ise “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutunda olduğu dikkat çekmiştir.

8. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir. Yani beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde “Sosyal Bilgiler” dersi başarısına sahip oldukları anlaşılmıştır.

9. 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. “Yorumlama” eleştirel düşünme beceri alanında dördüncü sınıf öğrencileri orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencileri ise yüksek düzeydedir. “Açıklama” eleştirel düşünme beceri alanında ise dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin orta düzey beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde beceriye sahip olduğu görülmüştür.

10. 2005 SBP uygulanan öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sınıf düzeyi” değişkenine göre beşinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

11. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri

alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

12. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (değerlendirme ve çıkarım) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

13. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) “okul türü” değişkenine göre özel okul öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (yorumlama) “okul türü” değişkenine göre devlet okulu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme) “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

14. 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) “sınıf mevcudu” değişkenine göre sınıf mevcudu daha düşük olan yani 25’ ten az ya da 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) “sınıf mevcudu” değişkenine göre

sınıf mevcudu 25–40 arası olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve açıklama) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

15. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının yalnız birinde (öz düzenleme) “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin de altı eleştirel düşünme beceri alanının yalnız birinde (analiz) “sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri” değişkenine göre öğretmenlerini düşük-orta düzey demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

16. 2005 SBP uygulanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sosyal bilgiler başarısı” değişkenine göre genellikle sosyal bilgiler başarısı yüksek yani yüksek ya da orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla birlikte 2005 SBP uygulanan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin de altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) “sosyal bilgiler başarısı” değişkenine göre genellikle sosyal bilgiler başarısı yüksek yani yüksek ya da orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

17. “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı

eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

18. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin demokratik davranışlar sergilemeleri açısından dördüncü sınıf öğretmenlerinin en başarılı oldukları boyutlar sırasıyla “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma”, “Eşitlikçi Davranış Sergileme”, “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” ve “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutudur. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme durumu ise %78 ile %93 arasında değişmektedir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğretmenlerinin en başarılı oldukları boyutlar sırasıyla dördüncü sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi “Öğrenci Haklarına Saygılı Olma”, “Eşitlikçi Davranış Sergileme”, “Demokratik İletişim Ortamı Oluşturma” ve “Katılımcı Sınıf Ortamı Oluşturma” boyutudur. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlardaki davranışları sergileme durumu ise %70 ile %97 arasında değişmektedir.

19. Yapılan gözlemler sonucunda dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında ortalama %43,5 oranında davranış sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin %15 ile %80 arasında değişen oranlarda davranış sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum dördüncü sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları açısından orta düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin en başarısız oldukları alanlar; öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek, öğrencilere düşünmeleri için çelişkili durumlar yaratmak, öğrencilere empati kurdurmak, öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırmak, öğrencilerin düşüncelerini çeşitli araçlar-yöntemler kullanarak değerlendirmek, derste zamanı etkin olarak kullanmak, öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlamak, olay-durum vb. nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurmak ve sorduğu sorulara farklı cevaplar almak için öğrencileri cesaretlendirmektir. Sınıf öğretmenlerinin en başarılı oldukları alanlar ise öğrencilere soru üretmeleri ve yanıtlamaları için yeterli süre vermek, derse hazırlıklı gelmek ve bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-istekleri belirtmektir. Bununla

birlikte beşinci sınıf öğretmenlerinin ise eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında %51,1 oranında davranış sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %10 ile %90 arasında değişen oranlarda davranış sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum beşinci sınıf öğretmenlerinin de eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmaları açısından orta düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin en başarısız oldukları alanlar; öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek, öğrencilere düşünceleri için çelişkili durumlar yaratmak, öğrencilere empati kurdurmak, öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırmak ve olay-durum vb.nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurmaktır. Sınıf öğretmenlerinin en başarılı oldukları alanlar ise öğrencileri alternatif fikirler ve farklı bakış açılarına yönlendirmek, derse hazırlıklı gelmek, bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-istekleri belirtmektir.

20. Yapılan gözlemler sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından ortalama %71,7 oranında beceri sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %55 ile %90 arasında değişen oranlarda beceri sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerinin etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin en başarısız oldukları alanlar; farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretmek ve sınıf tartışmalarına katılmaktır. Öğrencilerin en başarılı oldukları alanlar ise derse katılım esnasında ön bilgileri kullanmak, derse katılan, soru soran arkadaşlarını dinlemek ve etkinliklerde aktif rol oynamaktır. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin ise etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından ortalama %77,2 oranında beceri sergileme yüzdesine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %60 ile %90 arasında değişen oranlarda beceri sergileme sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum beşinci sınıf öğrencilerinin de etkinliklerde sergiledikleri beceriler açısından yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin en başarısız oldukları alanlar; farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretmek ve derste soru sormaktır. Öğrencilerin en başarılı oldukları alanlar ise derse katılım esnasında ön bilgileri kullanmak, derse katılan, soru soran arkadaşlarını

dinlemek, etkinliklerde aktif rol oynamak ve öğretmenin sorularını yanıtlamaya istekli davranmaktır.

4.2. ÖNERİLER

1. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri geliştirme çalışmalarında orta düzey başarıya sahip olmaları, programın öğretmenlere yeterince anlatılamadığının ve benimsetilemediğinin bir göstergesidir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere programı daha fazla tanıtmalı, felsefesini aktarmalı ve etkinliklerle ilgili rehberlikte bulunmalıdır. Ayrıca ders kitapları yazımı konusunda öğretmenlerin fikirleri daha çok alınmalı, ders kitabı tercihinde öğretmenler saf dışı bırakılmamalı ve öğretmenlere özellikle etkinlikler konusunda alternatifler sunan yayınlara ağırlık verilmelidir.
2. Yapılan gözlemlerde ve kıdem durumu düşük öğretmenlerin eğitimdeki yeni ve çağdaş yaklaşımlar konusunda kendilerini yeterince geliştiremediği ortaya çıktığından özellikle YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliğinin artırılması faydalı olacaktır. Çünkü uygulamaya konan programların öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretmen adaylarına her branşta aktarılması gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, 2006–2007 öğretim yılından itibaren ders programları açısından gözden geçirilmiş programları uygulamaya başlamakla birlikte, geliştirilen ilköğretim programlarına uygun öğretim içeriğinin bu programlarda yeterince yer almadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu programları uygulamada başarılı olabilmesi ancak alabildikleri lisans derslerine bağlı olduğu için üniversitelerde uygulanan programın işlerliği takip edilmelidir.
3. Yapılan gözlemlerden ortaya çıktığı gibi öğrencileri soru sormaya cesaretlendirme, öğrencilere düşünceleri için çelişkili durumlar yaratma, öğrencilere empati kurdurma, öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırma, öğrencilerin düşüncelerini çeşitli araçlar-yöntemler kullanarak değerlendirme, derste zamanı etkin olarak kullanma, öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlama, olay-durum vb. nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere

buldurma ve sorduğu sorulara farklı cevaplar almak için öğrencileri cesaretlendirme davranışlarında özellikle devlet okulu öğretmenleri kendilerini geliştirmelidir.

4. Yapılan gözlemlerden öğrencilerin genel olarak farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretme, derste soru sorma ve sınıf tartışmalarına katılma açılarından eksikliklerinin olduğu anlaşıldığından öğretmenlerin bu konularda öğrencileri teşvik etmesi yararlı olacaktır.

5. 2005 SBP uygulanan öğrencilerin genellikle “yorumlama” ve “açıklama” eleştirel düşünme beceri alanlarında orta düzey beceriye sahip olmaları sebebiyle öğretmenlerin öğrencilerde bu becerileri geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilere bu konuda özellikle okunan bir metnin ya da dinlenen bir konuşmanın içeriği üzerine derinlemesine çalışmalar yaptırılabilir.

6. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerinin “sosyal bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde olduğundan dördüncü sınıf öğretmenlerinin program uygulaması ile birlikte ders başarısının da arttırılmasını amaçlamaları gereklidir. Çünkü geliştirilen programlar öğrenciye bilgiyi aktarma işlevini öğretmenden alıp öğrenciye bilgiyi yapılandırma görevine dönüştürmüştür. Bu da şüphesiz ki öğretmenin rehberliğinde gerçekleşeceğinden öğretmenlerin öğrenci gelişimini sürekli takip etmesi yararlı olacaktır.

7. 2005 SBP uygulanan dördüncü sınıf öğrencilerin altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında beşinci sınıf öğrencilerinden daha düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları yüzünden öğretmenlerin özellikle bu konuda kendilerini yetiştirmeleri gereklidir. Eleştirel düşünme üzerine kitaplar okumak ve eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem, teknik, strateji ve diğer uygulamaları öğrenmeleri faydalı olacaktır.

8. Erkek öğrencilerin bazı eleştirel düşünme beceri alanlarında kız öğrencilerden daha düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları yüzünden öğretmenler, erkek öğrencileri etkinliklere daha fazla katmalı, onlara daha çok soru sormalı, onları daha fazla soru sormaya teşvik etmeli ve onların düşünme gelişimlerini gözlemelidir.

9. Erkek öğretmenlerin öğrencilerinin bazı eleştirel düşünme beceri alanlarında kadın öğretmenlerin öğrencilerinden daha düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları yüzünden özellikle erkek öğretmenler, eleştirel düşünmeyi sınıf ortamında daha fazla modellemeli ve öğrencilerine daha fazla düşünme fırsatı yaratmalıdır.

10. Devlet okulu öğrencilerinin bazı eleştirel düşünme beceri alanlarında özel okul öğrencilerinden daha düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları yüzünden özellikle devlet okullarında yeni program uygulamaları müfettişlerce daha fazla denetlenmeli ve öğretmenlere bu konuda rehberlik edilmelidir.

11. 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflardaki öğrencilerin bazı eleştirel düşünme alanlarında eleştirel düşünme becerilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek çıkması sebebiyle bu durumun ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi genel olarak her boyutta yüksek çıkmakla birlikte bu verilerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir farklılığa yol açmaması durumunun daha sonra yapılacak araştırmalarda da incelenmesi yararlı olacaktır.

12. Sosyal bilgiler başarısı yüksek olan yani yüksek ya da orta düzey sosyal bilgiler başarısına sahip öğrencilerin kendilerinden düşük sosyal bilgiler başarısına sahip öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olması yüzünden akademik başarının öğretmenlerce artırılması yönünde çalışmalar sergilemek, eleştirel düşünmenin artırılması açısından yararlı olacaktır.

13. Öğretim programlarının geliştirilme merkezi olan kurumlarda yapılan yönetsel değişiklikler, programları yap-boz tahtasına çevirmemelidir. Bir programın başarısının ortaya konulabilmesi için bir yıllık bir zaman diliminin yeterli olmayacağı açıktır. Bununla birlikte uygulamada ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi açısından bu sonuçlar yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler Programı' nın eleştirel düşünmeyi temel alan kazanım ve etkinliklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve ülkenin dört bir yanındaki okullardaki uygulamaların izlenmesi bu açıdan yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

ADAMS, Mary Friend. (1974). **An Examination Of The Relationship Between Teacher Use Of Higher Level Cognitive Questions And The Development Of Critical Thinking In İntermediate Elementary Students**. The Florida State University (Unpublished Doctoral Dissertation).

AKBIYIK, Cenk. (2002). **Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKDAĞ, Mustafa ve Hasan, GÜNEŞ. (2003). *Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi*. **Milli Eğitim Dergisi**. (159). <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

AKINOĞLU, Orhan. (2001). **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKKURT, Dursun. (2001). *Düşünme Ve Yaratıcılık*. <http://www.ak-kurt.com/dy.html#99>. (2005 yılında indirilmiştir).

ALLISON, Ann. (1993). **Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At-Risk Student**. Northern Arizona University (Unpublished Doctoral Dissertation).

ALTUĞ, Betül. (1995). **Gençlerde Anne-Baba Tutumunun İrdeleyici Düşünme Ve Özdeğer Duygusu Gelişmesine Etkileri**. Konya: Selçuk Üniversitesi (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).

ALVINO, J. (1990). *A Glossary Of Thinking-Skills Terms*. **Learning** (18) 6, 50.

ARIK, İ. A. (1987). **Yaratıcılık**. Ankara: Kültür Bakanlığı Metropol Matbaası.

ARGÜDEN, Yılmaz. (2005). *Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme*. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29 (2005 yılında indirilmiştir).

ARICI, Hüsnü. (1998). **İstatistik**. Ankara: METEKSAN A. Ş.

ARMAY, Ural. (1981). **Bilimsel Araştırma El Kitabı**. İstanbul: Kültür Matbaacılık.

ASLAN, Selçuk. (1992). **Düşünme Kulesi**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

AŞKAR, Petek. (1999). *Çocuklarımıza Bilgiyi Nasıl Aktarmalı*. **Cumhuriyet Bilim Ve Teknik Dergisi**. (645), 5.

ATABEK, E. (2000). *Eğitim Neden Ve Nasıl Değişmeli*. **Öğretmen Dünyası**. (243), 16–17.

AYDIN, Selim. (2006). *İnsanın Tabiat İle Diyalogunda Akıl, Bilim Ve Dinin Etkileşimi*.

<http://www.sizinti.com.tr/konu.sizinti?SIN=22715d6ab3&k=746&1600810923> (2005 yılında indirilmiştir).

AYTAŞ, Gıyasettin. (2001). *Türkçe Ders Kitaplarının Yazımında Metin Seçimi Ve Metin Altı Sorularının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar*. **Türk Yurdu**, C. 21, S. 162–163.

BAŞ, Türker. (2001). **Anket**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BANKS, C. McCARTHY, J. & J. RASOOL. (1993). **Critical Thinking - Reading And Writing In A Diverse World**. California: Wadsworth Publishing Company.

BARELL, John. (1985). *Removing Impediments To Change*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 33–40.

BAYKUL, Yaşar. (1997). **İstatistik**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BEYER, Barry. K. (1983). *Common Sense About Teaching Thinking Skills*. **Educational Leadership**. (41), 44–49. EJ 289719.

BEYER, Barry. K. (1985). *Teaching Critical Thinking: A Direct Approach*. **Social Education**. (49), 297–303.

BEYER, Barry. K. (1991). **Teaching Thinking Skills - A Handbook For Elementary School Teachers**. USA Boston: Allyn And Bacon.

BEYER, Barry. K. (1995). **Critical Thinking**. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1991). **Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

BİRKÖK, Cüneyt. (1998). *Sosyolojik Düşünme Ve Metodolojisi*. http://www.insanbilimleri.com/kitaplar/sodumet/1dusunme_ve_sosyoloji.htm (2005 yılında indirilmiştir).

BITTNER, N. & TOBIN, D. (1998). *Critical Thinking: Strategies Of Clinical Practice*. **Journal For Nurses In Staff Development** 14(6): 267–272.

BOLAYIR, Fethi. (1997). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**. Ankara: Bolayır Yayınları.

BROUWER, Peter. (1996). *Hold On A Minute Here: What Happened To Critical Thinking In The Information Age?* **Journal Of Educational Technology Systems**, 189–197.

BRUNING, Rogers. Gregory, SCHRAW, & Royce, R. RONNING. (1995). **Cognitive Psychology And Instruction**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

BUZAN, T. & R. KEENE. (1996). **Dehanın El Kitabı**. (Çev. S. Gül), İstanbul: Gençlik Yayınları.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. (1997). **Program Geliştirme: Kaynak Metinler**. Konya: Kuzucular Ofset.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002). **Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CARR, Kathryn. (1988). *How We Can Teach Critical Thinking?* **Childhood Education** 65, 69–73.

CHAFFEE, J. (1988). **Thinking Critically**. Boston, MA: Houghton Mifflin.

CHANCE, Peter. (1986). **Thinking In The Classroom: A Survey Of Programs**. New York: Colombia University Teachers College.

CLARK, L. H. & K. STARR. (1991). **Secondary And Middle School Teaching Methods**. New York: Macmillan Publishing Company.

COTTON, Kathleen. (1991). *Teaching Thinking Skills*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

CRAVER, K. V. (1989). *Critical Thinking: Implications For Research*. **School Library Media Quarterly**. 18 (1), 13–18.

CÜCELOĞLU, Doğan. (1995). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÇAKMAK, Hasan. (2002). **İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi – Cumhuriyet Dönemi**. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇAKMAK, Osman. (2005). *Neden Öğretemiyoruz?* <http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/egitim/drets.asp?id=228> (2005 yılında indirilmiştir).

ÇIKRIKÇI, Nükhet. (1992). *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması*. **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 25 (2), 559–596.

DECAROLI, Joseph. (1973). *Critical Thinking*. **Social Education**. (37), 67–69.

DEMİR, Mehmet Kaan. (2003). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİR, Mehmet Kaan. (2006). *Demokrasi Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Davranışları*. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt**. Ankara: Kök Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PEGEMA.

DEMİRKAN, Selcen. (2005). *Zekâya Çok Boyutlu Bakış*. http://www.gata.edu.tr/dâhilibilimler/cocukruh/coklu_zekâ.htm (2005 yılında indirilmiştir).

DİL, Satı. (2001). **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi).

DOĞANAY, Ahmet & Zuhâl, KARA. (1995). *Düşünmenin Boyutları: Program Ve Öğretim İçin Bir Model*. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (11), 25–38.

DOĞANAY, Ahmet. (2000). *Yaratıcı Öğrenme*. A. ŞİMŞEK (Ed.), **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Ankara Eğitim Sen Yayınları.

DUCHENSE, R. (1997). *Critical Thinking, Developmental Learning And Adaptive Flexibility In Organizational Leaders*. <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97duchense.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

ELDER, Linda. (2005). *A Professional Development Model For K-12 Schools: Critical Thinking As The Key To Substantive Learning*. <http://www.criticalthinking.org/professionalDev/model-for-k-12.shtml>. (2005 yılında indirilmiştir).

ELIAS, M.J. & J.S. KRESS. (1994). *Social Decision-making And Life Skills Development: A Critical Thinking Approach To Health Promotion In The Middle School*. **Journal Of School Health**. 64 (2), 62–66.

ENNIS, H. Robert. (1985). *Goals For Critical Thinking Curriculum*. A. COSTA (Ed), **Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking**. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 54–57.

ENNIS, H. Robert. (1986). **A Taxonomy Of Critical Thinking Skills: Theory And Practice**. New York: Freeman.

ERDEN, Münire. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınevi.

EŞME, İsa. (2005). *Türkiye’de Fen Eğitiminde Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. <http://nucleus.istanbul.edu.tr/~cfe/egitim/> (2005 yılında indirilmiştir).

FACIONE, Peter A. (1990). **Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report**. Millbrae, CA: The California Academic Pres. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423**. <http://ericir.syr.edu>.

FACIONE, Noreen C. & Peter A. FACIONE. (1996). *Externalizing The Critical Thinking In Knowledge Development And Clinical Judgment*. **Nursing Outlook**, 44. 129–136.

FACIONE, Peter A. (1998). **Critical Thinking: What It Is And Why It Counts**. California: California Academic Pres.

FERRETT, S. (1997). *Attributes Of A Critical Thinker*. <http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definitions.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

FISHER, Robert. (1990). **Teaching Children To Think**. London: Stanley Thornes.

FRESEMAN, R. D. (1990). **Improving Higher Order Thinking Of Middle School Geography Students By Teaching Skills Directly**. Fort Lauderdale, FL: Nova University, 1990. (ED 320 842)

FRIERE, Paulo. (1990). *Ezilenlerin Eğitimi*. (Çev. Yurdanur Salman Ve Gülşat Aygen), **Sanat Adam Dergisi**, (59), 27–32.

GADZELLA, M. B. & Others (1996). *Teachers And Learning Critical Thinking Skills*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 405313**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

GADZELLA, M. Bernadette & G. William, MASTEN. (1998). *Critical Thinking And Learning Processes For Students In Two Major Fields*. **Journal Of Instructional Psychology**. **25** (4), 256–262.

GARLAND, J. S. & C. ELLETT. (1986). *Teacher Behaviors Essential To The Enhancement Of Student Thinking Skills*. **Teaching Thinking And Problem Solving**, 10 (4). 11–15.

GELEN, İsmail. (1999). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GIBSON, Craig. (1998). **Teaching Strategies - A Guide To Better Instruction**. USA: OrlichHarder Collation,

GIROUX, H. A. & P. McLAREN. (1992). *Writing From The Margins: Geographies Of Identity, Pedagogy and Power*. **Journal Of Education**, 174 (1): 7–30.

HAAS, P.F. & S. M. KEELEY. (1998). *Coping With Faculty Resistance To Teaching Critical Thinking*. **College Teaching**. **46** (2), 63–67.

HALPERN, D. F. (1989). **Thought And Knowledge: An Introduction To Critical Thinking**. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

HANNEL, G. I. & L.HANNEL. (1998). *Seven Steps To Teach Critical Thinking*. **Education Digest**, September, 1–5.

HAYRAN, İlhan. (2000). **İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1994). **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

HIROSE, Shannon. (1992). *Critical Thinking In Community Colleges*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 348128**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

<http://biotechcriticalthinking.ifas.ufl.edu/docs/assignments/LitReview.pdf>. (2002). **Critical Thinking: A Literature Review**.

<http://siyaset.bilkent.edu.tr/bildiriler/yargitay.html>. (2006).

<http://sozluk.sourtimes.org/show.asp?t=yaratici+problem+cozme>. (2006). **Yaratıcı Problem Çözme**.

<http://stu.inonu.edu.tr/~e040040043/bakisunu/tsld008.htm>. (2006). **Eleştirel Düşünme**.

<http://www.ascd.org/readingroom/books/marzano88book.html>. (1988). **Dimension Of Thinking**.

<http://www.meb.gov.tr/index800.htm>. (2005). **Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk' la Söyleşi**.

http://www.critical-reading.com/critical_thinking.htm. (2006). **What is Critical Thinking?**

<http://www.iuekk.org/Makaleler/ana.htm>. (2006). **Delphi Tekniği**.

<http://www.weswords.com/GUFFEY/critical.html>. (1999). **Five Steps To Beter Critical Thinking, Problem Solving And Decision Making Skills.**

HUDGINS, B. & S. EDELMAN. (1986). *Teaching Critical Thinking Skills To Fourth And Fifth Graders Through Teacher-Led Small Group Discussions.* **Journal Of Educational Research.** 79 (6), 333–342.

HUITT, B. William. (1998). *Critical Thinking.* <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/Critthnk.html> (2005 yılında indirilmiştir).

İPŞİROGLU, Zehra. (2006). *Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?* <http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=479> (2005 yılında indirilmiştir).

İRFANER, Semih. (2002). **Implementation Of The Components Of Critical Thinking In An English 101 Course In The First Year English Program At Bilkent University.** Ankara: Bilkent University Institute Of Economics and Social Sciences (Unpublished Master Thesis).

İNAM, Ahmet. (1994). *Eğitimi Eleştirmek.* **Bilim Teknik.** 64–67.

ISHIYAMA, T. John; McCLURE, Michelle; HART, Holly & AMICO, Julie. (1999). *Critical Thinking Disposition And Locus Of Control As Predictors Of Evaluations Of Teaching Strategies.* **College Student Journal.** 33 (2), 269–278.

İZGÖREN, Hicri. (2003). *Eleştiri Geleneği.* <http://www.ozgurpolitika.org/2003/05/15/allkos.html> (2005 yılında indirilmiştir).

JOHNSON, R. & A. BLAIR. (1984). **What Belongs In The Survival Kit? Reflections On Critical Thinking.** University Of Winsdor.

KALE, N. (1995). *Eğitim Ve Yaratıcılık.* **Yaşadıkça Eğitim.** 4–7.

KARABAĞ, Gülin. (2002). *Postmodernizm Ve Tarih Öğretimi*. **Türk Yurdu**, 22 (175): 61–67.

KARAGÖZOĞLU, Galip. (1981). *Atatürk Devriminin Yerleşmesinde Ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü Ve Yeri*. **Atatürk Ve Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

KARASAR, Niyazi. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAYA, Hülya. (1997). **Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KAZANCI, Osman. (1979). **Lise Fen Programlarının Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi).

KAZANCI, Osman. (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme Ve Öğretimi**. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.

KAZANCI, Osman. (1995). *Eğitimde “Ne” Düşünmek mi? “Nasıl” Düşünmek mi?* **Çağdaş Eğitim**. 19–24.

KING, D. C. (1987). *Delay Persists In Social Studies Reform, But Signs Point To Headway Just Ahead*. **ASCD Curriculum Update** (August): 1–8.

KÖKDEMİR, Doğan. (2003). *Eleştirel Düşünme Ve Bilim Eğitimi*. **PİVOLKA**. 2 (4), 3–5. <http://www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm> ELYADAL (2005 yılında indirilmiştir).

KÖKDEMİR, Doğan. (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KÖKSAL, Hüseyin. (2002). *Tarih Öğretimi Ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi*. **Türk Yurdu**, 22 (175): 87–90.

KÖKSAL, Hüseyin. (2005). **Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KÖYÜ, Necmi. (1992). *Sınıf İçi Otokratik Disiplin Eleştirisi*. **Çağdaş Eğitim**, (176), 38–39.

KURFISS, J. (1988). **Critical Thinking: Theory, Research, Practice And Possibilities** (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2). Washington, DC: Association For The Study Of Higher Education

KÜLAHÇI, Ş. (1995). **Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, D-Mikro Öğretim**. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.

KÜRÜM, Dilruba. (2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

LACEY, Margaret. (1996). **An Examination Of The Disposition Toward Critical Thinking And Critical Thinking Ability Of Associate Degree And Baccalaureate Nursing Students And Nursing Faculty**. Temple University (Unpublished Doctoral Dissertation).

LEMING, S. James. (1989). *Some Critical Thoughts About The Teaching Of Critical Thinking*. **Social Studies**, 89 (2), 61–67.

LE STORTI, A., CULLEN, P. A., MICHIELS, J. M. & Others. (1999). *Creative Thinking In Nursing Education: Preparing For Tomorrow' s Challenges*. **Nusing Outlook**. **47** (2), 62–66.

LINS, Joyce. (1993). **Developing Critical Thinking Skills In Young Hearing-Impaired Students Using Realia, Practice Sessions And Parent Involvement**. Nove University (Unpublished Master Thesis).

LUMPKIN, Cynthia. (1992). *Effects Of Teaching Critical Thinking Skills On The Critical Thinking Ability, Achievement And Retention Of Social Studies Content By Fifth And Sixth Graders*. **Journal of Research in Education**. (2) Spring, 8–12.

MASON, J. & P. WASHINGTON. (1992). **The Future Of Thinking**. London And NewYork: Routledge.

McBRIDE, E. Ron. & Judy REED. (1998). *Thinking And College Athletes- Are They Pridisposed to Critical Thinking*. **College Student Journal**. **32** (3), 443–452.

McGOWAN, Tom & Barbara, GUZZETTI. (1991). *Promoting Social Studies Understanding Through Literature-Based Instruction*. **Social Studies**. **82** (1). 16–22.

McKEE, J. Saundra. (1988). *Impediments To Implementing Critical Thinking*. **Social Education**. **52** (6), October, 444–446.

McPECK, John. E. (1981). **Critical Thinking And Education**. England Oxford: Martin Robenson.

MEB. (1995). **Örnekleriyle Türkçe Sözlük 1**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2005). **İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2005). **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEYERS, Chet. (1998). **Teaching Students To Think Critically (A Guide For Faculty In All Disciplines)**. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

MİRİOĞLU, Meryem. (2002). **The Relationship Between Proficiency In A Foreign Language And Critical Thinking Skills**. Adana: Çukurova University Institute Of Social Sciences (Unpublished Doctoral Dissertation).

MODJESKI, R. B. & W. B. MICHAEL. (1983). *An Evaluation By A Panel Of Psychologists Of The Reliability And Validity Two Test Of Critical Thinking. Educational And Psychological Measurement*. (43), 1187–1197.

MORGAN, Clifford. T. (1984). **Psikolojiye Giriş**. (Çev. Sibel Karakaş ve diğerleri), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

MOSS, Pamela & Anthony, PETROSKY. (1983). *A Purposal For Measuring Critical Thinking*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 237399**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

MUNZUR, Fatma. (1999). **Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

NAS, Recep. (2000). **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

NASH, Gary B. (1994). **American Odyssey: The United States In The Twentieth Century**. New York: Glencoe McGraw Hill.

NCSS. (1990). **Social Studies Curriculum Planning Resources**. USA Lova: Hunt Publishing

NICKERSON, R. S. (1991). *Some Observations On Teaching Of Thinking*. R. F. MULCAHY (Ed), **Enhancing Learning And Thinking**. New York: Praeger Publishers.

NICOLL, Barbara. (1996). *Developing Minds: Critical Thinking In K-3*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 391605**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

NORRIS, S. P. & R. H. ENNIS. (1989). **Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking**. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

NOVAK, B. (2000). *Development Of Critical Thinking in The Slovene School – Encouraged Or Impeded*. **Edinburgh: European Conference On Educational Research**.

ONOSKO, J. Joseph. (1988). **Promoting Students' Thinking Through Thoughtful Classroom Discourse: An Analysis Of Teachers' Thoughts And Practices**. USA Michigan: University Microfilms International Dissertation Information Service.

ONWUEGBUZIE, A. (2001). *Critical Thinking Skills: A Comparison Of Doctoral And Masters Level Student*. **College Student Journal**. **35** (3), 447 (4).

ORTAŞ, İbrahim. (2004). *Türkiye’ de Eğitim Sorunları*. <http://www.yenimesaj.com.tr/index.php?sayfa=yazarlar&haberno=6872&tarih=2004-10-24> (2005 yılında indirilmiştir).

ORTAŞ, İbrahim. (2006). *Düşüncenin Temel Direği Eleştiridir*. <http://turkey.internet.com/article.php?aID=295> (2005 yılında indirilmiştir).

OVERTON, J. Caines. (1993). **An Investigation Of The Effects Of Thinking Skills Instruction On Academic Achievement And The Development Of Critical And Creative Thinking Skills Of Second, Fourth And Sixth Grade Students**. The University Of Alabama (Unpublished Doctoral. Dissertation).

ÖNDER, N. K. (1986). **Öğretimde Program, İlke Ve Yöntemler**. Konya: Arı Basım.

ÖNER, Serdal. (1999). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZÇINAR, H. Nazan. (1996). **Enhancing Critical Thinking Skills Of Preparatory University Students Of English At Intermediate Level**. Ankara: ODTÜ (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZDEMİR, E. (1973). *Eleştirel Düşünüş*. **29 Ocak 1973 Tarihli Cumhuriyet Gazetesi**.

ÖZDEMİR, S. Mehmet. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3 (3), 297–314.

ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Öğrenme Ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayınları.

ÖZER, Bekir. (1997). *İnsan Kaynağı Geliştirme Uzmanı Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. IV. Eğitim Bilimleri Kongresi* Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZÜBERK, Duran. (2002). **Feuerstein’ in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

PASCARELLA, E. & P. TERENCE. (1991). **How College Affects Students: Findings And Insights From Twenty Years Of Research.** San Francisco, CA: Jossey Bass.

PATTERSON, Sharon. (1993). **Promoting Critical Thinking Skills For Fourth Grade Students Through The Use Of Children’ s Book.** Nova University (Unpublished Doctoral Dissertation).

PAUL, W. Richard. (1984). *Bloom’ s Taxonomy And Critical Thinking Instruction..* **Educational Leadership.** 42 (8), 36–39.

PAUL, W. Richard. (1984). *The Socratic Spirit: An Answer To Louise Goldman.* **Educational Leadership.** (1), September, 63–64

PAUL, W. Richard. (1985). *The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective.* **National Forum** 65 (1). 2–3.

PAUL, W. Richard. (1988). *Critical Thinking In The Classroom.* **Teaching K–8.** (18), 49–51.

PAUL, W. Richard. (1990). **Critical Thinking.** Rohnert Park, California: Sonoma State University.

PAUL, W. Richard. (1995). **Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World**. Dillon Beach, CA.: Foundation For Critical Thinking, Appendix B, pp. 521–552.

PAUL, R. A. BINKER, K. JENSEN & H. KREKLAU. (1990). **Critical Thinking Handbook: 4. – 6. Grades A Guide For Remodelling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies & Science**, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking. Sanoma State University.

PERKINS, D. N. & G. SALOMON. (1989). *Are Cognitive Skills Context-Bound*. **Educational Researcher**. 18, January/February, 16–25.

PITHERS, R. T. & R. SODEN. (2000). *Critical Thinking In Education: A Review*. **Educational Research**. 42 (3). 237–249.

POLAT, N. D. (2002). *Eleştiride Devrimci Yaklaşım Ve Uzlaşmacı Önyargılar*. **Barikat Dergisi** 3. Sayı. <http://www.barikat-lar.de/barikat/3/eles.htm> (2005 yılında indirilmiştir).

POTTS, Bonnie. (1994). *Strategies For Teaching Critical Thinking*. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 385606**. <http://ericir.syr.edu>. (2005 yılında indirilmiştir).

REDFIELD, D. & E. ROUSSEAU. (1981). *A Meta-Analysis On Teacher Questioning Behavior*. **Review of Educational Research**. (51). 234–245.

REED, Jenifer. J. KROMREY & K. JEFFREY. (2001). *Teaching Critical Thinking In a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul' s Model*. **College Student Journal**. **EBSHOST Psychology And Behavioral Sciences Collection**. <http://ehostvgw20.epnet.com>. (2005 yılında indirilmiştir).

SABAN, Ahmet. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAFRAN, Mustafa. (2005). *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar - Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf)*. <http://www.meb.gov.tr/index800.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

SAĞLAM, Mustafa. (2002). **Düşünmenin Öğretilmesi**. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Etkinleştirilmesi Hizmet İçi Eğitim Programı Ders Notları.

SCHAFERSMAN, S. D. (1991). *An Introduction To Critical Thinking*. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

SCHULHAUSER, C. Elaine. (1990). **The Effects Of Literary Discussion Groups On Students' Critical Thinking Ability And Attitude Toward Reading**. Washington State University (Unpublished Doctoral Dissertation).

SCRIVEN, Michael & Richard, PAUL. (1997). *Defining Critical Thinking: A Draft Statement By Michael Scriven & Richard Paul For The National Council For Excellence In Critical Thinking Instruction*. <http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Defining.html>. (2005 yılında indirilmiştir).

SIMPSON, Elaine & Mary, COURTNEY. (2002). *Critical Thinking In Nursing Education: A Literature Review*. **International Journal of Nursing Practice** 8 (April). 89-98. <http://eprints.qut.edu.au/archive/00000263/> (2005 yılında indirilmiştir).

SEMERÇİ, Nuriye. (2000). *Kritik Düşünme Ölçeği*. **Eğitim Ve Bilim**. 25 (116), 23-26.

SEMERÇİ, Nuriye. (2000). *Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. **Eğitim Ve Bilim**. 25 (117), 3-6.

SEMERCI, Çetin. (2003). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. **Eğitim Ve Bilim**. 28 (127), 64–70.

SEMİZ, Emin. (2006). *Demokratik Bilinç Kazanımı Ve Eğitim İlişkisi*. <http://www.caginpolsi.com.tr/32/35-36-37-38.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

SHAUGHNESSY, Michael F. (2003). *An Interview With Linda Elder: About Critical Thinking And Gifted Education*. <http://www.criticalthinking.org/resources/articles/an-interview-linda-elder.shtml>. (2005 yılında indirilmiştir).

SLATTERY, Patrick. (1990). *Encouraging Critical Thinking: A Strategy Of Commenting On College Papers*. **College Composition And Communication**, 41, 332–335.

STEPHEN, Worth. (2000). **Critical Thinking Ability As A Predictor of Success in A Large Undergraduate Course**. The University Of Tennessee (Unpublished Doctoral Dissertation).

STERNBERG, Robert. & K. BHANA, (1986). *Synthesis Of Research On The Effectiveness Of Intellectual Skills Programs: Snake-Oil Remedies Or Miracle Cures?* **Educational Leadership** (44) 2, 60–67.

STERNBERG, Robert. (1999). **Nature Of Cognition**. Boston: M. I. T. Press.

STROHM, S. M. & R. A. BAUKUS. (1995). *Strategies For Fostering Critical Thinking Skills*. **Journalism And Mass Communication Educator**, 50 (1). 55–62

SUNGUR, Nuray. (2001). **Yaratıcı Okul - Düşünen Sınıflar**. İstanbul: Evrim Yayınevi.

ŞAHBAT, Arzu. (2002). **Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ŞAHİN, A. Ekber. (2006). *Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği Ve Kullanımı*. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/html/dergibilgi/20/d6.htm> (2005 yılında indirilmiştir).

ŞAHİNEL, Semih. (2001). **Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

TABOR, Marilyn. (1988). *Better Student Thinking Through Changing Teacher Behaviors*. **Educational Leadership**. (7), 49.

TALU, Nilay. (1999). *Çoklu Zekâ Kuramı Ve Eğitime Yansımaları*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (15), 164–172.

TAN, Mine. (1989). *Demokrasi Eğitiminde Boyutlar Ve Sorunlar*. **Demokrasi İçin Eğitim**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TAN, Ş. ve A. ERDOĞAN. (2001). **Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

TEKİN, Halil. (1996). **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.

TEZBAŞARAN, Ata. (1996). *Türkiye’ de Kullanılan Psikolojik Testler*. **Türk Psikoloji Bülteni**, 2, 4, 58–60.

THOMSON, Robert. (1969). **The Psychology Of Thinking**. Maryland: Penguin Books.

TISHMAN, Shari. E. JAY & D. N. PERKINS. (1992). Teaching Thinking Dispositions From Transmission To Enculturation. Harvard University. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html> (2005 yılında indirilmiştir).

TİTİZ, T. (2001). **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TOKYÜREK, Tahsin. (2001). **Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TOTTEN, T. N. (1990). *Teaching Students To Evaluate Information: A Justification*. **RQ. 29** (3), 348 (7).

TSUI, L. (1999). *Courses And Instruction Affecting Critical Thinking*. **Research In Higher Education. 40** (2), 185–198.

TÜRKOĞLU, Adil. DOĞANAY, Ahmet ve A. YILDIRIM (1996). **Ders Çalışma Becerileri**. Adana: Baki Yayınevi.

UNKOVSKİ, Vladimir. (2002). *What Is To Be Done*. **Pobunjeni Um Web Magazine**. <http://crveni.tripod.com/english/ed-3-e.htm>. (2005 yılında indirilmiştir).

UYSAL, Ahmet. (1998). **Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü**. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÜLSEVER, Cüneyt. (2006). *Türkiye Bilgi Üretmiyor*. **Hürriyet İK** (18 Haziran 2006), s. 2.

ÜNALAN, Şükrü. (2006). *Düşünme Tefekkür İbadeti Ve Eleştirel Düşünme Yöntemi*. <http://www.ilkadimdergisi.com/143/kapak-sukru.htm> (2005 yılında indirilmiştir).

ÜNLÜ, M. (1997). **Türkçede Yazınsal Eleştiri**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

WALSH, D. & R. PAUL. (1988). **The Goal Of Critical Thinking: From Educational İdeal to Educational Reality**. Washington D.C.: American Federation Of Teachers.

WALKNER, Paul & Nicholas, FINNEY. (1999). *Skill Development And Critical Thinking In Higher Education*. **Teaching In Higher Education**. 4 (4), 531–548.

WALTERS, K. S. (1986). *Critical Thinking In Liberal Education: A Case Of Overkill*. **Liberal Education**. 72 (3), 233–249.

WILLIAMS, Kelly A. (2002). **Measurement Of Critical Thinking In College Students: Assessing The Model**. James Madison University (Unpublished Doctoral Dissertation).

WOLK, Steven. (2003). *Teaching For Critical Literacy In Social Studies*. **The Social Studies**. May/June. 101–106.

VEFİKULUÇAY, Duygu ve Ömer, KUTLU. (2005). *Üreme Fizyolojisi Bilgi Testinin Geliştirilmesi*. http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/73/4_92-105.rtf. (2005 yılında indirilmiştir).

VURAL, Mehmet. (2000). **İlköğretim Okulu Programı**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

VURAL, Ruken ve Oğuz, KUTLU. (2005). *Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlik Çalışması*. <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=160>. (2005 yılında indirilmiştir).

YANG, Y. Carolyn. (2002). **Use Of Structured Web-Based Bulletin Board Discussions With Socratic Questioning To Enhance Students' Critical Thinking Skills In Distance Education**. Purdue University (Unpublished Doctoral Dissertation).

YAVUZER, Haluk. (2002). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitabevi (8. Basım).

YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, Cemal. (1988). **Eğitim Felsefesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

YILDIRIM, Cemal. (1996). *Eleştirel Düşünme*. **Bilim Ve Ütopya**. Kasım, 19–22.

YILDIRIM, Ramazan. (1999). **Öğrenmeyi Öğretmek**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

YOUNG, Jamie. C. & Elizabeth L. Haris. (2000). *An Assessment Of Critical Thinking Skills Among Freshmen Enrolled In Foundations Of Inquiry*. http://www.assessment.ilstu.edu/resources/foi_critical_thinking_full.htm. (2005 yılında indirilmiştir).

YURDABAKAN, İrfan. (1998). *Eleştirel Düşünme*. **Öğretmen Dünyası**. (223), 23–25.

EKLER

EK–1. Eleştirel Düşünme – Analiz Ölçeği

EK–2. Eleştirel Düşünme – Değerlendirme Ölçeği

EK–3. Eleştirel Düşünme – Çıkarım Ölçeği

EK–4. Eleştirel Düşünme –Yorumlama Ölçeği

EK–5. Eleştirel Düşünme – Açıklama Ölçeği

EK–6. Eleştirel Düşünme – Öz düzenleme Ölçeği

EK–7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi

EK–8. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi

EK–9. Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu

EK–10. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği

EK–11. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2004–2005 Öğretim Yılı)

EK–12. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2004–2005 Öğretim Yılı)

EK-13. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2005–2006 Öğretim Yılı)

EK-14. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2005–2006 Öğretim Yılı)

EK-15. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı

EK-16. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

EK-17. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı

EK-18. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

EK-19. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı

EK-20. Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

EK-21. Örneklem Alınan Okulların Listesi

EK–1. Eleştirel Düşünme – Analiz Ölçeği

1’ den 8’ e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa “X” koyarak belirtin.

1. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
- Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

Sonuç: <u>Çiçekler canlıdır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

- 2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar.
Bisikletler uçamaz.

Sonuç: <u>Bisikletler uçaktır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

- 3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
- Sigara içilir.

Sonuç: <u>Sigara sağlık için yararlıdır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

- 4- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır.
- Arda 5. sınıf öğrencisidir.

Sonuç: <u>Arda sosyal bilgiler dersi almaz.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

- 5- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer.
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: <u>Emre öğrenci değildir.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur.
- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: <u>Bütün evlerde çiçek vardır.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

- 7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.
- “X” parfüm değildir.

Sonuç: <u>“X” güzel kokar.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray’ da oynar.
- Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: <u>Fatih Galatasaray’ da oynamaz.</u>		DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?			

EK-2. Eleştirel Düşünme – Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü **Destekleyip Desteklemediğine** karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

1. Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

3- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

4- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

5- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

6. Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

7. Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

8- Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştıırır.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

9- Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar.
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?

DESTEKLER

DESTEKLEMEZ

EK-3. Eleştirel Düşünme – Çıkarım Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlelerin, verilen bilgiye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

1. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılıkinden daha azdır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

2. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

3. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

4. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

5. Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

6. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

7. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

8. Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.

Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?

DOĞRU

YANLIŞ

EK–4. Eleştirel Düşünme –Yorumlama Ölçeği

ARDA’ NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL’ lik ekmek, 2 YTL’ lik yumurta, 2 YTL’ lik peynir ve 2 YTL’ lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL’ lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda’ nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve “*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*” söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda’ ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda’ nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve “*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*” diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda’ lara geldi. Arda’ nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğrenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda’ lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda’ nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1’ den 10’ a kadar olan soruları yukarıda verilen “**Arda’ nın Bir Günü**” başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda’ yı göndermektedir?

- a- Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
- b- Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
- c- Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
- d. Arda’ nın başka kardeşi olmadığı için.

2. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
- b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
- c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

3. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?

- a- Yalan söylemeyi sevdiği için.
- b- Hesap yapmayı bilmediği için.
- c. Hiç para artmadığı için.
- d- Çikolata aldığını unuttuğu için.

4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?

- a- Okulları farklı olduğu için.
- b- Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
- c- Sınıfları farklı olduğu için.
- d- Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

5. Arda' nın annesi, Arda' nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?

- a- Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
- b- Arda' nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
- c- Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
- d- Arda' nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

6. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyma, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kurupastayı marketten almamıştır?

- a- Arda' nın canı öyle istediği için.
- b- Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
- c- Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kurupasta satılmadığı için.
- d- Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

7. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?

- a- Akraha oldukları için.
- b- Çocuk oldukları için.
- c- Misafir oldukları için.
- d- Birlikte oyun oynadıkları için.

8. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?

- a- Koşmayı çok sevdiği için.
- b- Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
- c- Babaannesi evlerine geleceği için.
- d- Ders çalışacağı için.

9. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?

- a- Unuttuğu için.
- b- Arda' nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
- c- Arda' ya güvendiği için.
- d- Arda' nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için.

10. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda' ları telefonla aradı?

- a- Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
- b- Hatırlarını sormak için.
- c- Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
- d- Arda' yla konuşmak için.

EK-5. Eleştirel Düşünme – Açıklama Ölçeği

ARDA' NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL' lik ekmek, 2 YTL' lik yumurta, 2 YTL' lik peynir ve 2 YTL' lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL' lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda' nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve “*Evde iseler onlara ziyarete geleceklerini*” söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda' ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda' nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve “*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*” diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda' lara geldi. Arda' nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğrenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda' lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda' nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz “**Arda' nın Bir Günü**” başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?

- a- Kasaba uğramıştır.
- b- Gazete bayisine uğramıştır.
- c. Markete uğramıştır.
- d- Kuruyemişiye uğramıştır.

2. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?

- a- 1 saat oyun oynamışlardır.
- b- 2 saat oyun oynamışlardır.
- c. 2.5 saat oyun oynamışlardır.
- d- 1.5 saat oyun oynamışlardır.

3. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?

- a- 1 kere dışarı çıkmıştır.
- b- 2 kere dışarı çıkmıştır.
- c. 3 kere dışarı çıkmıştır.
- d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?

- a. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşler.
- b- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşler.
- c- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşler.
- d- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşler.

5. Arda' nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?

- a- Ekmek yoktu.
- b- Kıyma yoktu.
- c- Yumurta yoktu.
- d. Çikolata yoktu.

6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?

- a- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- b- İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- c- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.
- d. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

7. Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?

- a- Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.
- b- Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- c- Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- d. Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

8. “Arda' nın Bir Günü” başlıklı metne göre Arda' ların mahallesinde bulunan esnaflar-işyerleri hangileridir?

- a- Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.
- b- Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.
- c- Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.
- d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

9. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?

- a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.
- b. Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.
- c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.
- d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

EK-6. Eleştirel Düşünme – Öz düzenleme Ölçeği

1' den 12' ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1-	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
2.	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
3-	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
4.	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
5.	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
6-	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
7.	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
8-	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
9.	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
10.	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
11-	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçırım.			
12-	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

EK-7. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi

Sevgili öğrenci, bu test sizlerin sosyal bilgiler dersindeki başarınızı değerlendirmek için hazırlanmıştır. Testte toplam 20 soru bulunmaktadır. Soruları ve seçenekleri dikkatli okuyup cevabınızı seçeneklerin başındaki boşluğa “X” koyarak işaretleyin. İlginizden dolayı teşekkür ederim.

1. Kimlik belgesi (Nüfus Cüzdanı) sahibi olan insanlar aşağıdaki sorunlardan hangisi ile karşılaşmazlar?

- () a- Adının ve soyadının ne olduğunu ispatlayamamak.
- () b- Annesinin ve babasının kim olduğunu ispatlayamamak.
- () c- Hangi ülkede yaşadığını ispatlayamamak.
- () d- Doğum yerini ve tarihini ispatlayamamak.

2. Bir soy ağacı oluşturduğunuzda aşağıdaki bilgilerden hangisine ulaşabilirsiniz?

- () a- Ailenizin kaç kişiden oluştuğuna.
- () b- Ailenizde daha sonraki yıllarda doğacak çocukların kimler olacağına.
- () c- Ailenizi oluşturan bireylerin komşularının kimler olduğuna.
- () d- Ailenizin nerede yaşadığına.

3. Aşağıdakilerden hangisi bir milletin kültürünün bir parçası değildir?

- () a- Giyilen kıyafetler.
- () b- Oynanan oyunlar.
- () c- Söylenen şarkılar.
- () d- Çıkarılan madenler

4. Her sene 29 Ekim günü niçin “Cumhuriyet Bayramı” olarak kutlanır?

- () a- Türkiye Büyük Millet Meclisi’ nin açılışının yıl dönümü olduğu için.
- () b- Lozan Barış Antlaşması’ nın kabul edilişinin yıl dönümü olduğu için.
- () c- Devletimizin yönetim biçiminin ilan edilişinin yıl dönümü olduğu için.
- () d- Atatürk’ ün Samsun’ a çıkışının yıl dönümü olduğu için.

5. Kurtuluş Savaşımızın kazanılmasında Atatürk’ ün hangi özelliği daha çok etkili olmuştur?

- () a- Üstün komutanlık ve liderlik yeteneğinin olması.
- () b- Gittiği okullarda çok başarılı olması.
- () c- Selanik’ te doğması.
- () d- Trablusgarp’ ta İtalyanlar karşısında büyük başarılar kazanması.

6. Günlük hava durumunu öğrenmek faydalı mıdır, neden?

- () a-Faydalıdır, çünkü insan havasız yaşayamaz.
- () b- Faydalı değildir, çünkü her gün evden dışarı çıkmayız.
- () c- Faydalı değildir, çünkü havaya bakarak durumunu öğrenebiliriz.
- () d. Faydalıdır, çünkü günlük işlerimi havanın durumuna göre planlarız.

7. Doğal afetlerden depremin zararlarını azaltmak için deprem öncesi hangi önlem alınamaz?

- () a- Bir deprem çantası oluşturmak.
- () b. Enkaz (yıkılan bina) altından ses gelip gelmediğini dinlemek.
- () c- Sağlam binalar yapmak.
- () d- Deprem tatbikatlarına katılmak.

8. Aşağıdakilerden hangisi insanların doğal çevreye verdiği zararlardan değildir?

- () a- Yakacak odun elde etmek için ormanları kesmek.
- () b. Akarsuların üzerine köprüler yapmak.
- () c- Tarım yapılan toprakların üzerine binalar yapmak
- () d- Fabrikalardan çıkan atık maddeleri denize boşaltmak.

9. Aldığınız bir ürünün son kullanma tarihi geçmişse aşağıdakilerden hangisi yapılmamalıdır?

- ☐ a- Ürün, hemen yenilmelidir.
- ☐ b- Ürünü satan firma, üretici firmaya şikâyet edilmelidir.
- ☐ c- Tüketicuyu Koruma Derneği' ne başvurulmalıdır.
- ☐ d- Ürün, satın alınan yere iade edilmelidir.

10. Aşağıdakilerden hangisi zorunlu ihtiyaçlarımızdan değildir?

- ☐ a- Beslenme.
- ☐ b- Giyinme.
- ☐ c- Barınma.
- ☐ d. Film izleme.

11. Farklı meslekler olmasaydı aşağıdakilerden hangisi yaşanabilirdi?

- ☐ a- İnsanlar ihtiyaçlarını giderecek bir meslek çalışanı bulmakta güçlük çekmezlerdi.
- ☐ b. İnsanlar her mesleği yapmak zorunda kalırdı.
- ☐ c- İnsanların ihtiyaçları daha kolay karşılanabilirdi.
- ☐ d- İşsiz insan sayısı azalırdı.

12. Aşağıdakilerden hangisi geliştirilen teknolojik ürünlerin insan hayatına getirdiği faydalardan değildir?

- ☐ a- Teknolojik ürünler enerji tasarrufu sağlar.
- ☐ b- Teknolojik ürünler zaman tasarrufu sağlar.
- ☐ c. Teknolojik ürünler insanların işsiz kalmasını sağlar.
- ☐ d- Teknolojik ürünler, insanların daha az emek harcayarak işlerini halletmelerini sağlar.

13. Aşağıdakilerden hangisi televizyonun insanlara yaptığı olumlu katkılardan biridir?

- ☐ a- İnsanları tembelliğe alıştıırır.
- ☐ b- Yakından izlendiğinde gözlere zarar verir.
- ☐ c- Uykusuzluğa neden olur.
- ☐ d. Bilgi düzeyini artırır.

14. Ailesinde işbölümü ve dayanışma olan bir çocuk aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmaz?

- ☐ a- Yatağını toplar.
- ☐ b. Evde kullanılan teknolojik ürünleri bozar.
- ☐ c- Gazete ve ekmek alışverişlerini yapar.
- ☐ d- Çöpleri çöp kutusuna atar.

15. Aşağıdakilerden hangisi Türk Milleti' nin Kurtuluş Savaşı' nda gösterdiği dayanışma örneklerinden değildir?

- ☐ a. Cumhuriyetin ilanını kutlamak.
- ☐ b- Ordunun yiyecek ihtiyaçlarını karşılamak.
- ☐ c- Orduya silah yardımı yapmak.
- ☐ d- Ordunun giyecek ihtiyaçlarını karşılamak.

16. Aşağıdakilerden hangisi yaşadığımız yerin yönetim birimlerinden biri değildir?

- ☐ a. Okul müdürlüğü
- ☐ b- Muhtarlık
- ☐ c- Belediye başkanlığı
- ☐ d- Valilik

17. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi TBMM için doğru değildir?

- ☐ a- Meclis, 23 Nisan 1920' de açılmıştır.
- ☐ b. Meclis, İstanbul' da açılmıştır.
- ☐ c- İlk Meclisin milletvekilleri seçilerek meclise girmişlerdir.
- ☐ d- Meclis, ulusal egemenliğin temsil edildiği bir yerdir.

18. Aşağıdakilerden hangisi yerleşim birimlerinin büyükten küçüğe doğru sıralanışını gösterir?

- ☐ a- İlçe-il-belde-köy.
- ☐ b- İl-belde-ilçe-köy.
- ☐ c. İl-ilçe-belde-köy.
- ☐ d- Belde-ilçe-il -köy.

19. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı dünya çocukları için neden önemlidir?

- ☐ a- Çünkü 23 Nisan çocukların yaşadıkları ülkelerin bağımsızlık günüdür.
- ☐ b- Çünkü çocuklar 23 Nisanda okula gitmezler.
- ☐ c. Çünkü Atatürk 23 Nisan gününü tüm dünya çocuklarının bayramı ilan etmiştir.
- ☐ d- Çünkü 23 Nisan TBMM' nin açılış yıldönümüdür.

20. Aşağıdakilerden hangisi her ülkenin kendi bayramlarının olmasının nedenlerinden birisi değildir?

- ☐ a. Her ülkenin dünya üzerindeki yeri diğer ülkelerden farklıdır.
- ☐ b- Her ülkenin kültürü diğer ülkelerden farklıdır.
- ☐ c- Her ülkenin yöneticileri diğer ülkelerin yöneticilerinden farklıdır.
- ☐ d- Her ülkenin tarihi diğer ülkelerden farklıdır.

EK–8. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi

Sevgili öğrenci, bu test sizlerin sosyal bilgiler dersindeki başarınızı değerlendirmek için hazırlanmıştır. Testte toplam 20 soru bulunmaktadır. Soruları ve seçenekleri dikkatli okuyup cevabınızı seçeneklerin başındaki boşluğa “X” koyarak işaretleyin. İlginizden dolayı teşekkür ederim.

1. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların devlete karşı olan sorumluluklarındandır?

- () a- Yolda yürümek.
- () b- Müzik dinlemek.
- () c- Vergi vermek.
- () d- Spor yapmak.

2. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk’ ün kadınların toplumda hak ettiği yeri alması için yaptıklarından değildir?

- () a. Avrupa birliğine girme hakkı tanınması.
- () b- Medeni kanunun kabul edilmesi.
- () c- Belediye meclisine üye seçme ve seçilme hakkı tanınması.
- () d- Köy ve muhtar heyeti seçimlerine girme hakkı tanınması.

3. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk ilkelerinden biridir?

- () a- Milli birlik
- () b- Milli beraberlik
- () c- Milli bağımsızlık
- () d. Milliyetçilik

4. Aşağıdakilerden hangisi Soyadı Kanunu’ nun çıkarılma nedenlerinden biri değildir?

- () a- İsim benzerliğinden çıkan sorunları önleme gerekliliği.
- () b- Her aileye bir soyadı verilmesinin gerekliliği.
- () c. Her aileye bir maaş bağlanmasının gerekliliği
- () d- Devlet-vatandaş ilişkisinde çıkan sorunları önleme gerekliliği.

5. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk’ ün inkılâp hareketlerine başlamasının nedenlerinden değildir?

- () a. Osmanlı Devleti zamanındaki yaşam düzenini devam ettirmek.
- () b- Halkın çağdaşlık düzeyini arttırmak.
- () c- Türkiye Cumhuriyeti’ nin temellerini sağlamlaştırmak.
- () d- Milli birlik ve beraberliği geliştirmek.

6. Aşağıdakilerden hangisi iklimin insan faaliyetlerine olan etkisine örnek değildir?

- () a- Portakal yetiştirmek.
- () b- Çay yetiştirmek.
- () c- Buğday yetiştirmek.
- () d. Balık beslemek.

7. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde birbirinden farklı iklimlerin görülmesinin sağladığı yararlardan değildir?

- () a- Birçok farklı meyve ve sebzenin ülkemizde yetişmesi.
- () b. Kış aylarında okulların tatil olması.
- () c- Turizm açısından ülkemizin cazip bir yer olması.
- () d- Ülkemizin birçok farklı spor (kayak, yüzme vb.) dalı için doğal ortamlar sağlaması.

8. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde kırsal kesimden kentlere olan göçün nedenlerinden değildir?

- ☐ a- Daha iyi maddi gelire sahip olmak.
- ☐ b- Tarım ve hayvancılık yapmak.
- ☐ c- Daha iyi eğitim imkânlarına sahip olmak.
- ☐ d- Daha iyi sağlık hizmeti almak.

9. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde yüzlerce çeşit ürün yetişmesinin sağladığı yararlarından değildir?

- ☐ a. Dünyanın diğer ülkelerinden daha ucuza ürün satın almak.
- ☐ b- Daha çok insanın iş sahibi olmasını sağlamak.
- ☐ c- Dünyanın diğer ülkelerine ürün satarak daha çok maddi gelir sağlamak.
- ☐ d- Kendi ürün ihtiyaçlarımızı diğer ülkelere bağımlı kalmadan sağlamak.

10. Aşağıdakilerden hangisi ekonomik faaliyetler açısından ülkemizin sahip olduğu doğal zenginliklerden değildir?

- ☐ a- Verimli topraklar.
- ☐ b- Çeşitli madenler.
- ☐ c- Denizler, göller, akarsular.
- ☐ d. Köprüler.

11. Aşağıdaki şehir-ürün eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

- ☐ a- Gaziantep-fıstık.
- ☐ b. Çorum-portakal.
- ☐ c- Diyarbakır-karpuz.
- ☐ d- Rize-çay

12. Aşağıdakilerden hangisi bilim ve teknolojinin geliştirilmesinin neden gerekli olduğunu açıklamaz?

- ☐ a- İnsanların daha fazla üretim yapmalarını sağlamak.
- ☐ b- İnsanların çalışırken daha az yorulmalarını sağlamak.
- ☐ c. İnsanların teknolojiyi daha az kullanmalarını sağlamak.
- ☐ d- İnsanların sağlığını korumalarına yardımcı olmak.

13. Atatürk, neden bilim ve teknolojik gelişmeye önem vermiş olabilir?

- ☐ a- Kadınların haklarını arttırmak için.
- ☐ b- Kılık-kıyafette birliği sağlamak için.
- ☐ c- Medreseleri kapatmak için.
- ☐ d. Ülkemizin daha hızlı kalkınması için.

14. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinden biri olamaz?

- ☐ a- Doğal hayatı korumak.
- ☐ b. Vergi toplamak.
- ☐ c- Kültür ve sanat etkinlikleri düzenlemek.
- ☐ d- Maddi durumu kötü insanlara yardım etmek.

15. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarından biri değildir?

- ☐ a. Türk Silahlı Kuvvetleri
- ☐ b- Türkiye Erozyonla Mücadele ve Ağaçlandırma Vakfı (TEMA)
- ☐ c- Çevre ve Kültür Varlıklarını Koruma Vakfı (ÇEKÜL)
- ☐ d- Eğitim Gönüllüler Derneği.

16. Aşağıdakilerden hangisi toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların gerekliliğini en iyi açıklar?

- ☐ a. Toplum hayatında barışı, huzuru ve güvenliği sağlamak için.
- ☐ b- Yalnızca suçluları yakalamak için.
- ☐ c- Bu yasaların anayasada bulunması herkele olduğundan.
- ☐ d- Toplumsal yaşam çok kötü durumda olduğundan.

17. Anayasalar belirli bir süre geçtikten sonra niçin değışikliğe uğrar?

- ☐ a- TBMM' nin anayasayı değıştirme görevi olduğü için.
- ☐ b. Toplumun ihtiyaçları zamanla değışmekte olduğü için.
- ☐ c- Anayasalar beş yıllığına kabul edildiğı için.
- ☐ d- Cumhurbaşkanı değıştiğı için.

18. Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin özelliklerinden birisi değildir?

- ☐ a- Seçim yapmak.
- ☐ b- İfade özgürlüğü.
- ☐ c. Yönetimin babadan oğula geçmesi.
- ☐ d- Yasalar önünde eşitlik.

19. Aşağıdakilerden hangisi ülkeler arasındaki ekonomik alış-verişin nedenlerinden birisi değildir?

- ☐ a- Ülkelerin sahip oldukları ve ihtiyaçlarından fazla olan ürünleri satmak istemeleri.
- ☐ b- Ülkelerin maddi gelir sağlamak istemeleri.
- ☐ c. Ülkelerindeki insanların ihtiyaçlarının karşılanmasını engellemek istemeleri.
- ☐ d- Ülkelerin ihtiyaç duydukları ürünleri almak istemeleri.

20. Aşağıdakilerden hangisi turizmin sağladığı yararlardan değildir?

- ☐ a. Yurtdışına işçi olarak gitmek.
- ☐ b- Bilgi düzeyini arttırmak.
- ☐ c- Farklı insanları, kültürleri tanımak.
- ☐ d- Dünyanın farklı yerlerini görmek.

EK-9. Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu

Gözlem Tarihi:	Gözlem Süresi:
Okul Adı:	Okul Türü:
Sınıf Düzeyi:	Sınıf Mevcudu:
Öğretmenin Cinsiyeti:	Öğretmenin Kıdemi:
Ders Ünitesi:	Ders Konusu:

GÖZLENMESİ BEKLENEN DAVRANIŞLAR	Davranışların Gözlenme Durumu				
	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Öğretmen katılımcı sınıf ortamı oluşturur.					
2. Öğretmen demokratik iletişim ortamı oluşturur.					
3. Öğretmen öğrencilere eşitlikçi davranış sergiler.					
4. Öğretmen öğrenci haklarına saygılı davranır.					
5. Öğretmen sınıfta tartışmalar yaptırır.					
6. Öğretmen öğrencilere neden-sonuç ilişkisi kurdurur.					
7. Öğretmen öğrencileri alternatif fikirler ve farklı bakış açılarına yönlendirir.					
8. Öğretmen öğrencilere üst düzey sorular sorar.					
9. Öğretmen öğrencileri soru sormaya cesaretlendirir.					
10. Öğretmen öğrencilerin soru üretmesi ve yanıtlaması için yeterli süre verir.					
11. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında benzerlik-farklılık buldurur.					
12. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında avantaj-dezavantaj buldurur.					
13. Öğretmen öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar yaratır.					
14. Öğretmen öğrencilerin düşünmesi için karşılaştırmalar yaptırır.					
15. Öğretmen öğrencilere empati kurdurur.					
16. Öğretmen öğrencilere olay-durum vb. arasında analiz-sentez yaptırır.					
17. Öğretmen derste eleştirel düşünmenin gereklerini-örneklerini sergiler.					
18. Öğretmen derse hazırlıklı gelir.					
19. Öğretmen bir sonraki ders için gerekli hatırlatmaları-isteklerini belirtir.					

20. Öğretmen, dersi farklı öğrencilerle götürür.					
21. Öğretmen öğrencileri derse karşı motive eder.					
22. Öğretmen öğrencilere düşünmeye yönlendirici dönütler verir.					
23. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini çeşitli araçlar-yöntemler kullanarak değerlendirir.					
24. Öğretmen derste zamanı etkin olarak kullanır.					
25. Öğretmen öğrencilerin ders esnasında günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlar.					
26. Öğretmen olay-durum vb. nin arkasında yatan sebepleri öğrencilere buldurur.					
27. Öğretmen sorduğu sorulara farklı cevaplar almak için öğrencileri cesaretlendirir.					
28. Öğrencilerin çoğunluğu düşüncelerine kanıt gösterir.					
29. Öğrencilerin çoğunluğu farklı bakış açıları ve alternatif çözümler üretirler.					
30. Öğrencilerin çoğunluğu derse katılım esnasında ön bilgilerini kullanır.					
31. Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta (olumlu-olumsuz) fikirlerini çekinmeden belirtir.					
32. Öğrencilerin çoğunluğu derse katılan, soru soran arkadaşlarını dinler.					
33. Öğrencilerin çoğunluğu etkinliklerde aktif rol oynar.					
34. Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta tartışmalara katılır.					
35. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenin sorularını yanıtlamaya istekli davranır.					
36. Öğrencilerin çoğunluğu derste soru sorar.					
Sınıf Ortamına İlişkin Gözlemler -Sınıfta oturma düzeni -Sınıfın şekli -Sınıfın büyüklüğü -Sınıfın konumu -Sınıftaki araç-gereç imkânları -Sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları -Sınıf iklimi					

EK-10. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği

ANKET CÜMLELERİ	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1. Öğretmenim derslere zamanında girip çıkar.			
2- Öğretmenim bizi küçük düşüren sözler söyler.			
3. Öğretmenim kendi hatası olduğunda özür diler.			
4. Öğretmenim sınıftaki kızlarla erkeklere eşit davranır.			
5- Öğretmenim sınıftaki başarılı öğrencilere diğer öğrencilerinden daha sevecen davranır.			
6. Öğretmenim öğrencilerine güvendiğini gösteren davranışlar sergiler.			
7. Öğretmenim bir öğrenci yanlış yaptığında, öğrencinin açıklama yapmasına izin verir.			
8. Öğretmenim sınıf etkinliklerinde öğrencilerin istedikleri şekilde grup-küme kurmalarına izin verir.			
9- Öğretmenim sınıfta bir öğrenci huzursuzluk çıkardığında bütün sınıfa kızar.			
10. Öğretmenim öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamaları yönünde davranır.			
11. Öğretmenim sınıfımızda uyulması gereken kurallar-ın belirlenmesinde öğrencilerin de fikirlerini alır.			
12. Öğretmenim, sorulara yanlış cevap veren öğrencilerin konuşmalarını kesmeyip dinler.			
13- Öğretmenim, kızdığı anda öğrencileri disiplin kuruluna vereceğini söyler.			
14. Öğretmenim kendisinden farklı düşünen öğrencileri saygıyla dinler.			
15- Öğretmenim sınıfta öğrencilere emir verir.			
16. Öğretmenim yapacağı sınavın türünü (klasik sınav-test vb.) belirlerken öğrencilerin de görüşlerini alır.			
17. Öğretmenim yapacağı sınavın tarihini belirlerken öğrencilerin de görüşlerini alır.			
18- Öğretmenim kendisiyle aynı düşünen öğrencilere daha iyi davranır.			
19. Öğretmenim öğrencilerin sınıfta oturacakları yerleri kendilerinin seçmelerine izin verir.			
20. Öğretmenim öğrencilerin başarısını değerlendirirken tarafsız davranır.			
21- Öğretmenim öğrencilere (tembel-çalışkan, yetenekli-yeteneksiz, zeki-aptal vb.) sıfatlar takar.			
22. Öğretmenim bütün öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılması için çaba sarf eder.			
23- Öğretmenim bir kere bir öğrenciye kızarsa ona karşı olumsuz davranışlar sergiler.			

24- Öğretmenim sınıfta bağırarak sessizliği sağlamaya çalışır.			
25. Öğretmenim sınıfın çoğunluğunca verilmiş kararlara uyar.			
26. Öğretmenim okul içinde uyulacak kuralları öğrencilerin belirlemesi yönünde davranır.			
27. Öğretmenim bütün öğrencilerin her türlü sorun ve ihtiyaçlarını dinler.			
28. Öğretmenim öğrencilerin sınav veya ödev notlarına yaptıkları itirazları kabul eder.			
29- Öğretmenim beğenmediği düşünce ve ifadelerinden dolayı öğrencilere kızar.			
30- Öğretmenim sınıfta öğrencilere hakarete varan sözler söyler.			
31. Öğretmenim sınıfımızdaki her öğrenciye (zengin-yoksul vb.) saygı gösterir.			
32- Öğretmenim kendisinden farklı düşünen öğrencilere kızar.			
33- Öğretmenim öğrencilerin kendisini eleştirmelerine kızar.			
34. Öğretmenim sınıf başkanı vb. tespit etmek için sınıfta seçim yaptırır.			
35. Öğretmenim sınıf ortamının düzenlenmesinde öğrencilerin de isteklerini dikkate alır.			
36- Öğretmenim kızdığı zaman düşük not vereceğini söyler.			

**EK-11. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2004-
2005 Öğretim Yılı)**

52.14.62 ALAV
10.5.2005

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01 **2680** 10.05.2005

Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 2004,2005 tarih ve 3195 sayılı kararı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği" konulu araştırma çalışmasını ekte isimleri belirtilen ilimiz İlköğretim okullarında uygulama için talebi mevcuttur.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırma tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakanlık
Kurul Başkanı V.

EKLER :
1- Anket 01 Sayfalı

2812

YENİ
İS
SA 16 Mayıs 2005
TARİH
İLÇE **KAYMAKAM**

TEBİRLER
94100 **ÜCRETİ**
010000 **444 9 500**
010000 **DAİRE BAŞI**

EK-12. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2004-2005 Öğretim Yılı)



**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 1846/5965

KONU : Araştırma Talebi

12.05.2005

Y. MAHALE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in " Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği " konulu araştırma çalışması kapsamında, ilçenize bağlı ilköğretim okullarında eğitim - öğretimi aksatmamak şartıyla anket uygulayabilmesine izin verildiğine dair Bakanlığımız Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 10.05.2005 tarih ve 01/2680 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.


Erol ORTAKAYA
Vali a.

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER :

EK 1- Yazı

EK 2- Anket

DAĞITIM :

Gereği :

8 Merkez İlçe Kaym.

**EK-13. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı (2005-
2006 Öğretim Yılı)**

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 6134
Konu : Araştırma İzni

25/10/2005

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.09.2005 tarih ve 8992 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği" konulu tez anketini ekteki ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 2 sayfa 36 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
EK - 1 Anket (2 Sayfa)

27.10.2005

1557
27.10.2005

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e - posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

EK-14. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2005–2006 Öğretim Yılı)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/3584 / 12045

KONU : Araştırma

28.10.2005

Çankaya
KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği" konulu tez anketini ilimiz İlköğretim Okullarında uygulayabilmelerine izin verildiğine ilişkin Bakanlığımız; Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 25.10.2005 tarih ve 6194 sayılı yazısı ve anket örneği ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Erol
Erol ORTAKAYA
Vali.

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLERİ: 1- Bakanlık Emri
2- Anket (2 Sayfa – 36 Soru)

DAĞITIM:

Gereği :

8 Merkez İlçe M.E.Md.



DANIŞMA
444 0 632
HATTI
ankaramem@meb.gov.tr



İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 – 413 37 04 – 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kult06@meb.gov.tr

EK-15. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 6134
Konu : Araştırma İzni

25/10/2005

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.09.2005 tarih ve 8992 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği" konulu tez anketini ekteki ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 2 sayfa 36 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
EK - 1 Anket (2 Sayfa)

EGİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e - posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

27.10.2005

EK-16. Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/3584 / 12045

KONU : Araştırma

28.10.2005

Çankaya
KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış ve Eleştirel Düşünme Ölçeği" konulu tez anketini ilimiz İlköğretim Okullarında uygulayabilmelerine izin verildiğine ilişkin Bakanlığımız; Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 25.10.2005 tarih ve 6194 sayılı yazısı ve anket örneği ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Erol
Erol ORTAKAYA
Vali a.

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLERİ: 1- Bakanlık Emri
2- Anket (2 Sayfa – 36 Soru)

DAĞITIM:
Gereği :
8 Merkez İlçe M.E.Md.



DANIŞMA
444 0 632
HATTI
ankaramem@meb.gov.tr



İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 – 413 37 04 – 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kultur06@meb.gov.tr

EK-17. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-171 / 712
Konu : Araştırma İzni

23/02/2006

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

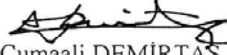
İlgi : 09.02.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/749 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sosyal Bilgiler Başarı Testleri ve Gözlem Formu" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İline bağlı ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 56 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

**EK-18. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testleri Uygulaması
İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı**



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 617
KONU : Araştırma İzni.

10 / 13 / 2006

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sosyal Bilimler Başarı Testleri ve Gözlem Formu" konulu (6 sayfa-56 sorudan oluşan) tez anketini ekli listede belirtilen okullarda uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız;Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 23.02.2006 tarih ve 171/712 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Erol ORTAKAYA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

- EKİ-1 -Yazı.
- 2 -Bakanlık Emri.
- 3- Anket (7 Sayfa)

DAĞITIM:

Gereği.
Altındağ, Çankaya, Keçiören,
Mamak, Sincan, Yenimahalle İlçe Kay.

Memur. :N.CERİT 09/03/2006
Şef. :H.MEYDAN 09/13/2006
Şb.Md. :Ö.ALTINYÜZÜK 09/03/2006



DANISMA
444 0 632
H A T T I

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
kultur06@mec.gov.tr

EK-19. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Olur Yazısı

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-171 / 712
Konu : Araştırma İzni

23/02/2006

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)**

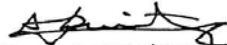
İlgi : 09.02.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/749 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sosyal Bilgiler Başarı Testleri ve Gözlem Formu" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İline bağlı ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 56 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİR
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

EK-20. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Eleştirel Düşünme İçin Sınıf Ortamı Gözlem Formu Uygulaması İçin Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 617
KONU : Araştırma İzni.

10 13 / 2006

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Kaan DEMİR'in "Sosyal Bilimler Başarı Testleri ve Gözlem Formu" konulu (6 sayfa-56 sorudan oluşan) tez anketini ekli listede belirtilen okullarda uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız;Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 23.02.2006 tarih ve 171/712 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Erol ORTAKAYA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

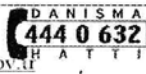
EKLER:

- EKİ-1 -Yazı.
2 -Bakanlık Emri.
3- Anket (7 Sayfa)

DAĞITIM:

Gereği.
Altındağ,Çankaya,Keçiören,
Mamak,Sincan,Yenimahalle İlçe Kay.

Memur. :N.CERİT 09/03/2006
Şef. :H.MEYDAN 09/03/2006
Şb.Md. :Ö.ALTINYÜZÜK 09/03/2006



İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
kultur06@mcb.gov.tr

EK-21. Örnekleme Alınan Okulların Listesi

- 1- Cebeci İlköğretim Okulu (Altındağ)
- 2- Maltepe İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 3- Sarar İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 4- Özel Büyük İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 5- Özel Pınar İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 6- Özel Bilim İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 7- Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 8- Özel Yüce İlköğretim Okulu (Çankaya)
- 9- İhsan Aras İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 10- İbni Sina İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 11- Talia Yaşar Bakdur İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 12- Özel Hayat 2000 İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 13- Özel Ceceli İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 14- Özel Çağrı İlköğretim Okulu (Keçiören)
- 15- Yahya Kemal İlköğretim Okulu (Mamak)
- 16- Plevne İlköğretim Okulu (Sincan)
- 17- Afşinbey İlköğretim Okulu (Yenimahalle)
- 18- Emniyetçiler İlköğretim Okulu (Yenimahalle)
- 19- Özel Yenimahalle Pınar İlköğretim Okulu (Yenimahalle)
- 20- Özel Kardelen İlköğretim Okulu (Yenimahalle)