

71567

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN ELEŞTİRİCİ DÜŞÜNME
GÜCÜNÜN GELİŞMESİNDEKİ ROLÜ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Feridun MERTER

HAZIRLAYAN
Ahmet UYSAL
(ST 96 66)

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

MALATYA 1998

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Anabilim dalı Genel Türk Tarihi
Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN :

ÜYE :

ÜYE :

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../1998

Prof.Dr. Mahmut TANDOĞAN
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
TABLoların LİSTESİ.....	V
GİRİŞ	1

I.BÖLÜM

(ARAŞTIRMAYA GİRİŞ)

A- PROBLEM DURUMU	3
B- PROBLEM CÜMLESİ	6
a- Alt Problemler.....	6
b- Hipotez.....	6
c- Varsayımlar.....	6
ç- Kapsam	6
d- Tanımlar.....	7
C- ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7

II. BÖLÜM

(İLGİLİ LİTERATÜR)

A- SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	9
a- Sosyal Bilimler Hakkında Genel Bilgiler	9
b- Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi.....	11
c. Sosyal Bilimlerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri.....	12
ca-Düz Anlatım Yöntemi	14
cb- Tartışma Yöntemi	15
cc- Soru-Cevap Yöntemi.....	15
cç- Problem Çözme Yöntemi.....	16
cd- Örnek Olay Yöntemi.....	17
ce- Gözlem Gezisi Yöntemi	17
cf-Ekiple Öğretim	18
cg- Karma Yöntem.....	18

d- Eleştirici Düşünce Öğretimi Bakımından, Düz Anlatım Yöntemiyle	
Tartışma Yönteminin Karşılaştırılması	19
B- SOSYAL BİLİMLER TARİH ÖĞRETİMİ	22
a-Sosyal Bilimler Tarih İlişkisi	22
b-Tarih Anlayışları (Histogramı).....	23
ba- Hikayeci (Nakilci) Tarih Anlayışı	23
bb- Öğretici (Pragmatik) Tarih Anlayışı.....	24
bc- Araştırmacı (Neden-Nasıl) Tarihi Öğretim Tarzı	24
bç-Toplumsal Tarih Öğretimi Anlayışı.....	25
C- TARİH ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	26
a- Başlangıcından Tanzimat Dönemine Kadar Tarih Öğretimi	26
b- Tanzimat Döneminden Cumhuriyet Dönemine Kadar Tarih Öğretimi...	30
c- Cumhuriyet Dönemi Tarih Öğretimi	34
Ç- SOSYAL BİLİMLERDE ELEŞTİRİCİ DÜŞÜNME ÖĞRETİMİ	40
a- Sosyal Bilimlerde Eleştirici Düşünmenin Önemi	40
b-Düşünme ve Düşünme Türleri.....	43
ba-Düşünme	45
bb- Düşünme Türleri ve Eleştirici Düşünme İlişkisi	46
bba-Yaratıcı Düşünme	47
bbb-Problem Çözme	49
c- Eleştirici Düşünme.....	49
ca- Genel Bilgiler	49
cb- Eleştirici Düşünme Öğretiminde Temel Süreçler	51
cc-Eleştirici Düşünme Öğretiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	53
cç- Eleştirici Düşünmenin Öğretilmesinde İçeriğin Düzenlenmesi.....	54
cd-Eleştirici Düşünme Öğretimine Uyulması Gereken Esaslar.....	57
cda-Emniyetli Öğrenme Çevresi Oluşturma	57
cdb-Öğrencilerin Düşünmelerini İzleme,Düşünme Becerileri	57
cdc-Katılımcı Düşünmeyen Cesaretlendirilmeli	57

cdç- Cevaplardan Ziyade Soruları Öğretmeli	58
cdd- Birbirlerine Bağımlılığı Öğretmeliyiz.....	58
cde- Çok yönlü Bakış Açısı Kazandırma	59
cdf- Duyarlılık Oluşturulmalıdır	59
cdg-İş ve Standartlar Seti Oluşturmada Yardımcı Olunmalıdır.....	60
cdğ-Düşünceleri Üzerinde Hareket Etme Fırsatı Sağlama	60
D- İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	60

II. BÖLÜM

(YÖNTEM)

Evren	64
Örnekleme.....	64
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	64
Araştırmanın Yürütülmesinde İşlem.....	64
Verilerin Analizi	65

IV. BÖLÜM

(BULGULAR VE YORUMLAR)

A-BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR....	66
B-HİPOTEZLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	66
a- Zihinsel Çıkarımları Tanıma.....	66
b- Verileri Tanıma Ve Çözümleme Yoluyla Karar Verme.....	87
c- Seçenekler Arasından Bilgiye Dayalı Olarak Doğru Cevabı Bulma.....	96

V.BÖLÜM

(SONUÇ VE ÖNERİLER)

A-SONUÇ	109
B- ÖNERİLER	110
BİBLİYOGRAFYA.....	111
EKLER.....	115

ÖNSÖZ

Bilgi ve teknolojinin insan hayatını kuşatarak hayat tarzını derinden etkilediği günümüzde insanı ve insan ilişkilerini temel olan bilimlerin önemini daha da arttırmıştır.

Artan bu öneme bağlı olarak Sosyal Bilim öğretimine de yeni bir bakış zorunluluğu vardır. Bu farklılık eğitim- öğretimin bütün safhalarında kendini hissettirirken bizleri de yöntemler üzerinde düşünceye yöntemlerin etkililiği konusunda da araştırmaya sevk etmiştir.

Araştırmada ele alınan yöntemlerin eleştirci düşünmeye katkısı tarih araştırma yöntemleri de dikkate alınarak araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada bana böyle bir konuyu çalışmaya sevk eden araştırmanın çatısının oluşmasında rehberlik eden hocam Prof. Dr. Osman KAZANCI'ya , araştırmanın tarih öğretiminde uygulanmasında, Tarih ve Sosyal Bilimlerle ilgili teorik çalışmalarında her konuda yardımcı esirgemeyen hocam Prof. Dr. Salim CÖHÇE'ye araştırmanın bütün basamaklarında fikirleri ve tavsiyeleriyle yönlendiren danışman hocam Yrd. Doç.Dr. Feridun MERTER'e ve her aşamada özellikle yabancı kaynakların çevirisinde, araştırmanın uygulanması ve yorumlanmasında desteklerini gördüğüm Arş.Grv. Bilal YILDIRIM'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

MALATYA 1998

Ahmet UYSAL

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo:1	Öğrencilerin Cinsiyet ve Öğrenim Türlerine Göre Dağılımı	66
Tablo :2	Zihinsel Çıkarımları Tanımada Ön Tanımada Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farklar	67
Tablo :3	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 1. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	67
Tablo :4	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 2. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	68
Tablo :5	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 3. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	69
Tablo :6	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 4. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo :7	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 5. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo :8	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 6. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo :9	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 7. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo:10	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 8. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	74
Tablo:11	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 9. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	75
Tablo:12	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 10. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	76
Tablo:13	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 11. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	77
Tablo:14	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı Bulmada 12. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	78
Tablo:15	Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	

Bulmada 13. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	79
Tablo:16 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 14. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	80
Tablo:17 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 15. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	81
Tablo:18 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 16. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	82
Tablo:19 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 17. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
Tablo:20 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 18. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	84
Tablo:21 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 19. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
Tablo:22 Zihinsel Çıkarımları Tanıma da İki Seçenek Arasından Doğru Olanı	
Bulmada 20. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo:23 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	
Konusunda Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları...	87
Tablo:24 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	
Konusunda 1.Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları	88
Tablo:25 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	
Konusunda 2. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde	89
Dağılımları	
Tablo:26 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	
Konusunda 3. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde	
Dağılımları	90
Tablo:27 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	
Konusunda 4. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde	
Dağılımları	91
Tablo:28 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma	

Konusunda 5. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları	92
Tablo:29 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 6. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları	93
Tablo:30 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 7. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları	94
Tablo:31 Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 8. Soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları	95
Tablo:32 Seçenekler Arasında Bilgiye Dayalı Olarak Doğru Cevabı Bulmaya İlişkin Ön Test-Son Test Arasındaki Farklar	96
Tablo:33 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 1. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	97
Tablo:34 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 2. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	98
Tablo:35 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 3. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	99
Tablo:36 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 4. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	100
Tablo:37 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 5. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo:38 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 6. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	102
Tablo:39 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 7. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	103
Tablo:40 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 8. Soruya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	104
Tablo:41 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 9. Soruya	

İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	105
Tablo:42 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 10. Soruya	
İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	106
Tablo:43 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 11. Soruya	
İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	107
Tablo:44 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma Konusunda 12. Soruya	
İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	108



GİRİŞ

Sosyal Bilimler insanı temel alan muhtevalardan oluştuğundan, bilgi üretiminin hızıyla insanlık büyük bir birikime sahip olmuştur.

Bir yandan bu birikim hayatımızı kuşatırken bilgiyi ulaşma yollarını bilen, teknolojilere sahip olan insanlarla diğerleri arasında büyük uçurumlar meydana gelmiştir.

Ortaya çıkan bu durum beraberinde sosyal çatışmaları, mevcut yapıların ahengini yakından etkilemiş, bilgi, üretimi, kullanımı ve değerlendirilmesi uzmanlık ister hale gelmiştir.

Her gün yeni bilgi ve teknolojilerle karşılaştığımız dünyamızda etrafımız kuşatılırken, insanın emrinde ve kontrolünde olan yeniliklere ulaşmada da farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan elde edilen hayatımızı kuşatan bilgileri ve teknolojilerin kullanım seçimi ve değerlendirilmesi düşünce bazında birtakım becerileri gerektirmektedir.

İnsanoğlu bu çeşitlilik karşısı da uzmanlığı yönelmiş yeni alanlar ve müesseseler doğmuş, iletişimin hızının artmasıyla insan ve toplum hayatındaki değerlerde önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

Ortaya çıkan bu durum karşısında bilgiyi üreten, bilgiyi kullanan ihtiyaçlarına göre tanzim eden kısacası bilginin kontrolünü elinde bulunduran milletler bu gücü çevresine hakimiyetle kendi lehlerine kontrol aracı olarak kullanma eğilimine yönelmişlerdir.

Yeni duruma uyum sağlayamayan, bilgiden uzak kalan milletler ise kendilerine sunulanlarla yetinmekte ya da gereksin bilgi kuşatmasına altında toplumlarındaki değişimleri kontrol edemeyerek taklide yönelmektedirler.

Fert ve toplumları düşünecek zaman bırakmayan getirdiği değerler içerisinde seçme ve değerlendirmelerini bile elinden alan güçler karşısında çağdaş köleliğe mahkum edilen kullanıcılar ya da hedef kitleler yeni durumdan dengeleri muhafaza edip gelişmeleri için düşünme öğrenimine ihtiyaçları vardır.

Beraber yaşadıkları dünya da birbirlerinin aleyhinde zamanı hakim olmayı değerlendirme çabasında Sosyal Bilimler, tabii gelişim ve değişimlerinin dışında bilgi teknolojilerine sahip olanlar tarafından yönlendirilmekle karşı karşıyadır.

Sosyal bilim alanlarını oluşturan disiplinlerin muhtevası, amaçları, yöntemleri ve ilişkileri bakımından tabii seyri içerisinde değerlendirilmek zorunluluğu vardır.

Bireysel ve toplumsal uyumda önemli rolü olan bu bilimler, öğretimde hedefledikleri amaçları bilimin gerçekleri içerisinde insanın çağdaş teslimiyetini önleyememekle karşı karşıya olduğu gerçeğinden hareketle yenileşme içerisine girmeleri gerekir.

Önemli olan bireylerin davranışlarının değiştirilmesidir. Aksi takdirde geri bildirimde önem vermeyen okul kurumları dışında şekillenmelere teslim olan anlayışlar, zamana uygun düşünceye önem veren bilgi depolamaktan ziyade onu üst düşüncelerle yoğurup kontrol edebilen insanlar yetiştirmeye yönelmelidirler.

Bunun yolu okulu kurumsal temellerine göre yeniden yapılandırmaktan mevcut durumu dün- bugün- yarın çizgisi içerisinde değerlendirmekten geçer.

Bireyler hedeflediklerimiz günün gerçekleri içerisinde mevcut dengeleri sonradan uygun tekniklerle vermeli, öğretim yöntemlerimizi gözden geçirip mevcut duruma uygun hale getirmeliyiz. Aksi takdirde bilginin getirdiği kolaylıkların yanında, yeni tartışmalarda sonuca ulaşamayız.

Üzerinde durduğumuz temel tema üzerinde yöntemlerin düşünce eğitimindeki rolünü bilimsel yaklaşımla tespit edip, zamanın gereklerine göre yapılanmamız gereği vardır

I.BÖLÜM (ARAŞTIRMAYA GİRİŞ)

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu açıklanmış, problem ve alt problemler bunlara bağlı olarak sayıltı ve sınırlılıklar ile araştırmada geçen bazı temel kavramların tanımları ve araştırmanın önemi belirtilmiştir.

A- PROBLEM DURUMU

Modern çağdaki hızlı bilgi üretimi teknoloji yoluyla insan hayatını kuşatarak yeni değerler oluşturmuş, böylece sosyal değer ve yapıda büyük değişiklik meydana getirmiştir.

Ortaya çıkan bilgiye bağlı bu yeni durum beraberinde bilgi üretimiyle ve bilgi kullanımıyla ilgilenen kurumların rollerini de etkilemiş insan hayatındaki eğitimin etkisini önemli ölçüde değiştirmiştir.

İnsan davranışlarını belirli hedefler doğrultusunda değiştirmekle görevli toplumsal bir kurum olan okulun değişen durum karşısındaki rolü, sosyal bilgiyle ilgilenen bilim dallarının yeni durumu kavrayış ve değerlendiriş gücü insan-bilgi arasındaki ilişkinin niteliğine bağlı olarak şekillenecektir.

İnsanın ferdi ve toplumsal duruşuyla ilgilenen bilim dalı olarak sosyal bilgileri işleyen Sosyal Bilim dallarının öğretimi, bilgi lehine gelişen durum karşısında öğretimi büyük önem kazanmıştır.

Günümüzde de ortaya çıkan yeni anlayışlarla birlikte meydana gelen tartışmalar öğretim süreci öğrenci, öğretmen, hedefler, içerik ve yöntemler açısından ilgilileri yeni arayışlara itmiştir.

Sosyal Bilimler genel olarak insanların diğer insanlarla ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen bir disiplinler topluluğu olarak tanımlanmaktadır.¹ Geniş anlamda insanlar arası ilişkileri inceleyen bir bilim alanı olarak sosyal bilimlerin öğretimi mevcut uygulama biçimi ile gerek çağdaş olgular, gerek sosyo-politik

¹ Ş. Uysal, *Sosyal Bilimler Öğretimi*, Ankara 1974, s.307

oluşumlar ve gerekse bilimsel ve teknolojik gelişmelerle uyumlu bir biçimde ele alınmalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışının üzerinde fikir birliği oluşan yönlerinden “öğrenenlere bilginin yüklenmesinden ziyade bilgiye ulaşma ve kullanma yollarının öğretilmesi” gerçeğine bağlı olarak yaratıcı, analitik, sentezci ve eleştirci düşünce öğretimi bilgi çağının ötesinde eğitimin yeni hedefi haline gelmelidir.

Sosyal Bilimler alanında uygulanmakta olan öğretim yöntemlerinin insanı düşünce gücünü geliştirmedeki rolü ve önemiyle ilgili araştırmalar günümüz insanının ihtiyaçları, teknolojik ve sosyal sahalarda meydana gelen değişmelerin de tesiriyle kavramsal ve uygulama yönünden yeni bakış açısı kazandırır.

Diğer taraftan çağımızda gelişen ve yaygınlaşan özgürlük, sosyal adalet ve demokrasi anlayışı ve istekleri “düşünen, inanan – eylemde bulunan” insana diğer bir deyişle “aksiyon adamına” olan gereksinimi arttırırken, bu nitelikler arasından bireyler arası boşluğun artması, soyla hayatta olumsuz duygular oluşturan bir çelişki doğurmaktadır.²

Bir yandan çağdaş olgular ve çağdaş insanın yaşam tarzı ile ilgili beklentileri ve anlayışları diğer yandan insan eğitimi konusundaki bilgilerin gelişimi ile bu alanda işe koşulabilecek teknolojik imkanların artması “Bilgi-eğitim-insan” arasında değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu durum Sosyal Bilimler eğitiminde farklı amaçlara, farklı içeriklere, farklı yöntemlere ve farklı yaklaşımlara yönelmeyi gerektirmektedir.

Bilgiye ulaşılmada, bilginin insan hayatında davranışa dönüşmesinde bilginin niteliğinin yanında bilginin değerlendirmesinde modern bir bakış açısının oluşması gerekmektedir.

Sosyoloji, tarih, iktisat, antropoloji, coğrafya, siyaset gibi disiplinlerde kullanılan yöntemlerin düşünce eğitimindeki gücü Sosyal Bilimler eğitimi

²N.Yazıcı, “*Milli Tarih Anlayışı*”, *Eğitim Dergisi*, S.37, Ankara 1979,s.30

üzerinde çalışan bilim adamlarını, uygulanmakta olan öğretim yöntemleri, amaç ve işlevlerde yenileşme gereksinimi üzerinde birleştirmektedir.³

Sosyal Bilimler öğretiminde ortak yöntemler kullanılmakla birlikte alanın özelliği gereği kendine has yöntemler doğurmakta hatta sosyal disiplinler arasında bile değişiklikler gerektirmektedir.

Sosyal Bilimler de her disiplinin kendine özgü niteliği ve yöntemi olmakla beraber genellikle toplumsal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar insan davranışlarını etkileyen değişmelerin sebep ve sonuçlarının saptanması, araştırılması, yorumlanması ana temayı oluşturmaktadır.⁴

Öğretim elemanının yaratıcılığı oranında yeni ve çeşitli yöntemlerin kullanılabileceği kabul edilmekle birlikte; ünite yöntemi, kritik düşünme, problem çözme, seminer, grup proje çalışmaları, panel, sempozyum, tartışma, gezi ve inceleme yöntemlerine ağırlık verme eğilimleri ve istekleri görülmektedir.

Eğitimde ister geleneksel yöntemlerin geliştirilmesi ister daha çağdaş yöntemlere yönelinmesi yoluyla hedef-içerik-yöntem ve araçların belirlenmesinde öğrenciye kazandırılacak davranışta düşünce gücünün geliştirilmesini düşünerek daha üst seviyede beklentiler içerisine girilmelidir.

Yeni araştırmalarla eğitimin diğer kurumların gerisine düşmesi önlenabilir, örgün eğitim kurumlarının ortamları eleştirci bakışa sahip bireylerin yetişmesine uygun hale getirilebilir.

Ortaya çıkan bilimsel verilerden yola çıkarak disiplinlerin kendilerine özgü yapıları ve diğer faktörler de dikkate alınarak yaratıcılığı, eleştirci düşüncibilme, keşfetme ve kişilik oluşturma gücünü geliştirme eğitimin amaçlarından biri haline gelmelidir.

Bu araştırmada kontrol grubunda düz anlatım yöntemi deney grubunda tartışma yöntemi uygulandı. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanarak yöntemlerin eleştirci düşüncüyü geliştirmedeki etkisi araştırıldı. Eleştirci

³ M.A. Kısakürek., F.Paykoç, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara 1988.s.13.

⁴ F. Varış, Programı Geliştirme, Ankara 1988,s.190

düşünmenin geliştirilmesinde bu iki yöntem arasında fark olmayacağı test edildi.

B- PROBLEM CÜMLESİ

Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü.

a- Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problemin daha ayrıntılı incelenmesi için araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır.

1- Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünmedeki rolü yöntemlere göre değişmekte midir?

2- Sosyal Bilimler Öğretim. yöntemlerinin eleştirici düşünmedeki rolü

a-Öğretim şekline göre değişmekte midir?

b-Cinsiyete göre değişmekte midir?

b- Hipotez

1- Sosyal Bilimler Öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünmedeki rolü yöntemlere göre değişmektedir.

2- Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünmedeki rolü öğretim şekline bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

3-Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünmedeki rolü cinsiyete bağlı olarak değişiklik göstermektedir .

c- Varsayımlar

1-Yöntemlerin kendilerine has özellikleri öğrencinin eleştirici düşünme öğretimindeki başarısını etkiler.

2- Öğretim yöntemlerinin yapısal durumu eleştirici düşünce gücünü geliştirici yönde düzenlenebilir.

ç- Kapsamı

Bu araştırma ;

1-İnönü Üniversitesi Tarih Eğitimi Bölümü ikili ve gündüzlü ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2-1997-1998 bahar yarı yılı müfredatı ile sınırlıdır.

3-Düz anlatım ve tartışma yöntemi ile sınırlıdır.

4-Örneklem grubuna dahil öğrencilerin geliştirilen ön teste ve son teste verecekleri cevaplarla sınırlıdır.

5-Araştırmada elde edilen bulgular değişkenlerle sınırlıdır.

d- Tanımlar

Sosyal Bilimler: İnsanların, diğer insanlar ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur .İnsan, insan ilişkileri ve sosyal kurumlar alanların üst çatısını oluşturur.

Öğretim Yöntemleri: Öğrenme olayını gerçekleştirme sürecinde öğrencilerin beceri ve alışkanlıklar geliştirmelerine yön veren, bilgi ve yönelim kazanmalarını sağlayan düzenli işlemler⁵

Eleştirci Düşünme:

1. Birden fazla boyutlu ve değişik türde bilgi, beceri ve tavrı içeren düşünme biçimi

2- Diğer düşünme biçimlerinde az ya da çok işe koşulan, onlarla ortak yanı bulunan, ana işlevi ölçütler ve standartlar çerçevesinde değerlendirme yapmak olan karmaşık zihinsel bir süreçtir.⁶

C- ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanlar arası münasebetlerin hızının artmasıyla ve çeşitlenmesiyle karmaşık hale gelmesi, insanı temel alan bilimlerin önemini bir hayli arttırmıştır. Bu durum Sosyal Bilimler öğretiminde de araştırmacıları yeni arayışlara sevk etmiştir.

Bu araştırmayla sosyal bilimleri oluşturan disiplinlerin öğrenenlerin öğrenme ve düşünme güçlerinin geliştirilmesi ve bu gücün eleştirci, yaratıcı ve

⁵ C. Alkan, Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara 1991, s. 87

⁶ O. Kazancı, Eğitimde Eleştirci Düşünme Öğretimi, Ankara 1981, s. 47

akılcı olması bakımından öğretim sürecinde dikkatlerin yöntemlere çekilmesi umulmaktadır.

İnsan davranışlarını değiştirmede şüphesiz en etkili ve en önemli kurum eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının, bu rolünü gerçekleştirirken bireylerin zaman içerisindeki ihtiyaçlarını dikkate alıp ona göre yapılanmaları ve kendilerini her aşamada gözden geçirmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmayla Sosyal Bilimlerde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerde eleştirci düşünme gücünü hangi oranda gerçekleştirdiği, diğer bir deyişle düşünce öğretiminde yöntemlerin etkisi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın ortaya çıkardığı bulguların araştırmacılara eğitim-öğretim sürecinde yer alan ilgililere, eleştirci düşünme öğretimi konusunda bilimsel bir bakış açısı kazandırması umulmaktadır



II. BÖLÜM (İLGİLİ LİTERATÜR)

A- SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

a- Sosyal Bilimler Hakkında Genel Bilgiler

Sosyal Bilim ve Sosyal bilgi kavramlarının değişik tanımlamaları yapıldığı gibi bu alanda ilgili sınıflamalar da farklılıklar görülmektedir.

Tanımlama ve sınıflamalardaki bazı farklılıklar araştırma konusunu etkilemediğinden bu araştırmada esas olan Sosyal Bilimler kavramıyla ilgili genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dewenger'e göre Sosyal Bilimler insanlar arası ilişkileri inceleyen disiplin ya da disiplinler topluluğudur. Sosyal Bilimler toplum içerisinde yaşayan insanları inceleyerek insan gruplarının, toplulukların ve toplumların irdelenmesiyle ilgilenir.¹

Sosyal ilimler ansiklopedisi ise, Sosyal Bilimler "Bir topluluğun üyesi olarak fertlerin kabiliyetlerini ele alan fikri ve kültürel ilimdir."² diye açıklamaktadır.

Diğer bir tanımlamada da; Sosyal ilimler "insan ve cemiyeti alakadar eden ilmi tetkik ve araştırmalarla elde edilen bilginin heyeti mecmuasıdır."³ şeklinde tanımların aktartır.

Ansiklopedik Eğitim Sözlüğün de Sosyal Bilimler "Grup faaliyetleri ve toplum hayatıyla ilgili bütün bilimlere verilen ad"⁴ olarak tanımlanırken "fertlerin toplumun üyeleri olarak davranış ve ilişkilerini inceleyen kültürel ve zihinsel bilimler"⁵ olarak ifade etmektedir.

¹ M. Duverger., *Sosyal Bilimlere Giriş*, (nşr.Ü.Oskay), Ankara 1980,s. 8

² Heyet, "*Sosyal. Bilim*",*Sosyal İlimler Ansiklopedisi I*, İstanbul 1957,s.2.

³ P. Maurice, P.,Moffat , *Sosyal Bilgiler Öğretimi*,İstanbul 1957,s.2

⁴ R. Alaylıoğlu, F. Oğuzkan., "*Sosyal Bilim*" *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü II*, İstanbul 1968, s.743.

⁵ S.Çetin Özoglu, *Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi*, Ankara 1974,s.11

Sosyal bilim kavramı yirminci yüzyıl öncesi var olan ilimleri a-Pozitif ilimler b-Beşeri ilimler c-Normatif ilimler şeklinde ayıran anlayışın karşısında ortaya çıkan ele alan sınıflamayla birlikte doğmuştur.

İlimlerin tasnifi ile ilgili tartışmalar her ne kadar bitmiş gibi gözükse de yapılan yeni tasnife özellikle ABD'nin sosyal olaylara bakışı toplumsal önceliklerini ilimlere yansıtması ilmi tekamül sonucu ortaya çıkmamasına karşı tepkilerin gelecekte daha etkili olacağını göstermektedir.

Yapılan tasnife göre Sosyal Bilimler tarih, coğrafya, sosyoloji, iktisat, siyaset, psikoloji, hukuk, antropoloji gibi bilim dallarını ifade etmekte, bu bilimler Sosyal bilim tanımı içerisinde yer almaktadırlar.

Burada derinliğine inilmemekle birlikte alanın sınırları ve sınıflamalar bakımından farklılıklar açık olarak görülmektedir. Bu farklılığın temelinde bilim-sosyal bilim konusundaki ayrımların netleşmemesi sosyal bilgiyle birlikte toplumsal gelişmelerin sürekliliği kurumsal tartışmaları da etkilemektedir. Sınıflamalarda diğer bir farklılığın temelinde bilim adamlarının mensup olduğu disiplinin tesiri de rol oynamaktadır.

Sosyal Bilimlerde bilimlerin ilişkileri konusunda ise üç temel görüş mevcuttur. Bu görüşler a-Çok disiplinli görüş b-Disiplinler arası görüş c-İndirgeyici görüş olmak üzere temel bakış açılarını oluşturmaktadır.⁶

Sosyal Bilimlere günümüz bakış açısı ise 1960'lardan sonra ortaya çıkan Sosyal Bilimlerin yapısına, kavramlarına, genellemelerine, temalarına ve her disiplin için esas olan araştırma yöntemlerine dayalı anlayıştır.⁷

Sosyal Bilimlerde her bir disiplinin kendine özgü niteliği, tanımı ve yöntemi olmakla birlikte genellikle toplumsal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin sebep ve sonuçlarının tespiti araştırılması, yorumlanması, ve ileriye dönük değerlendirmelerin yapılması temel temayı oluşturmaktadır.⁸

⁶ F. Varış, a.g.e. s. 193

⁷ C. Alkan., "Sosyal Bilimler Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri" Eğitim ve Bilim IX,S.49,Ankara 1984,s.3 vd

⁸ F. Varış., a.g.e s. 191

b- Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler İlişkisi

Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler kavramları zaman zaman aynı anlamda kullanılmakla birlikte aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Sosyal bilgilerle sosyal bilimler aynı tür bilgi üzerine kurulmalarından ve içerik bakımından benzerlik taşımalarından dolayı literatürde yer yer karşılıklara sebep olmaktadır.

Sosyal Bilimler akademik ve ileri seviyede insan ilişkilerini gözlem, araştırma ve buluş yollarıyla, insanın değerleriyle, çevresiyle olan ilişkilerine ait bilgiyi arttırmaya, geliştirmeye çalışır. Temel olarak bilginin türünden hareket edilerek ayrılmış ,sosyal olay ve olgular üzerine kurulmuştur.

Sosyal Bilgiler ise; Sosyal Bilim olarak adlandırılan disiplinlerin elde ettikleri sosyal bilimlere ait bilgileri öğrencilerinin sosyalleşmesini sağlamak ve belirlenen amaçlar doğrultusunda yurttaşlık bilincini oluşturmak üzere okul programlarında Sosyal Bilimler metotlarını, muhtevasını ve bulgularını öğretime dönük olarak kullanılır.

Sosyal Bilgiler eğitim-öğretim açısından insan ve onun sosyal ve fiziki çevresini ele alan, insanın uyumunu sağlamak amacıyla Sosyal Bilimlerin muhtevasından aldığı bilgileri sosyal yöntemlerle tabiat bilimleri ve sanat ile zenginleştirerek kullanan, adapte eden hüviyettir. ⁹

Sosyal Bilimler bir bilimsel alanı ya da alanları ifade ederken ve kendi metotları içerisinde bilimsel bilgi üretirken Sosyal Bilgiler bu bilgilerden kendi amacına uygun olarak seçtiği insan grubunun, ve bulunduğu toplumun ihtiyaçların temel olarak bilgileri öğretime dönük kullanan belirli yaş seviyesindeki öğrencilerin programıdır.

Eğitim sözlüklerinde de Sosyal Bilimlerin “bilim” Sosyal Bilgilerinde “bilgi” temelleri¹⁰ açısından ele alınıp tanımları yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler sosyal bilimin ortaya çıkışından sonra sosyal bilim amacından farklı olarak özellikle A.B.D de gelişen öğretim programıdır. Bu

⁹ S. Çetin Özoğlu, a.g.e.s.10

¹⁰ R. Alaylıoğlu, F. Oğuzkan a.g.e,s.744

programın ortaya çıkışında bilgileri kullanmak isteyenler için öğrenci seviyesi ve toplumsal beklentiler belirleyici olmuştur.¹¹

Benzer yaklaşım Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Programının amaçlarında ve öğretimi için hazırlanan kaynaklarda da söz konusudur.¹²

c. Sosyal Bilimlerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Yöntem Eğitim hedeflerine ulaşmak için kullanılacak tekniklerin, incelenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak şekilde hizmete sokulan öğretme yoludur.¹³

Bir başka tanımda ise “bir amaca ya da bilimsel ilkelere ulaşabilmek için gidilecek en kısa, en doğru, en güvenilir ve düzenli yol”¹⁴ olarak tanımlanır.

Öğretim yöntemi kavramı eğitim literatüründe “öğretim tekniği” öğretim stratejisi “öğretim yolu”ve “öğretim metotları” olarak ta kullanılmaktadır.

Öğretimde geniş manada kullanılan “metod” terini öğretmenin-öğretme, , öğrencinin-öğrenme gayretleri ele alınacak konunun gereklerine, duyulan ihtiyaca belirlenen amaca ve değişik şartlara uygun olacak tarzda teşkilatlandırmanın en emin ve elverişli şartlarda çalışılarak başarılı sonuçlar elde etmenin tekniğidir.¹⁵

Ancak bugün bazı yazarlar, öğretim tekniğini, modelini sürecini yöntemlerden ayırmaktadırlar. Bazı yerlerde eş anlamlı kullanılan bu kavramlar öğretim yönteminin özel durumu ya da yöntemin uygulamasında alt bölümler pratik vasıtalarıdır.¹⁶

Farklılıkların diğer bir kaynağı ise öğrenme süreçleriyle ilgili ortaya atılan ve geliştirilen öğretim modelleridir. Bu modeller kuramsal temellere dayanmakta olup yöntemi de içine alan öğretim tarzıdır.

Y.Ö.K'ün 1997 yılında Sosyal Bilgiler öğretimi için hazırladığı kaynak ünitelerde ise “yöntem” öğretmenlerin derse karşı olan temel yaklaşımlarıdır.”

¹¹ S.Çetin Özoglu, a.g.e s.13

¹² J. L. Barth, A. Demirtaş, İlköğretim Sosyal. Bilgiler Öğretimi, (Kaynak Üniteler) Ankara 1997,s.6.1

¹³ M. Bilen, Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara 1993, s.16

¹⁴ C. Binbaşioğlu., Genel Öğretim Bilgisi, Ankara 1981, s. 87

¹⁵ H.A. Aytuna, Genel Öğretim Bilgisi , İstanbul 1967,s. 362

¹⁶ A. F. Oğuzkan, Eğitim Terimleri Sözlüğü ,Ankara 1973,s.73

şeklinde açıklanmış, öğretim faaliyetleri yöntem,etkinlik strateji, olarak ele alınmıştır.¹⁷

Burada yöntemler iki ana kategoriye ayrılarak aktarma ve problem çözme başlıkları altında ele alınmıştır.

Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin seçiminde, kullanılmasında ve sınıflanmasında dersin özelliği, kazandırılmak istenen hedefler, öğrencilerin özellikleri, grubun büyüklüğü ve öğretmenin yöntemler konusundaki yeterliliği rol oynamaktadır.

Tasnifte ise öğretim şekli, öğrencinin öğrenme ortamındaki durumu gibi bakış farklılıklarından kaynaklanan değişik sınıflamalar da ortaya çıkmıştır. Bu gruba Hesapçioğlu ve Sönmez örnek verilebilir.¹⁸

Genel olarak Sosyal Bilimler Öğretiminde düz anlatım, soru-cevap, problem çözme ve tartışma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlere ek olarak yer yer dersin özelliğine göre gözlem gezisi, proje, örnek olay, rol oynama, gösterim gibi yöntemler de kullanılmaktadır.¹⁹

Öğretme yollarını, biçimlerini tek başına kullanmaktan ziyade; ünitenin, dersin özelliğine göre değişik alternatifleri kullanma söz konusudur. Hatta bir ders içerisinde verilen bilgilerin ve istenilen davranışların özelliği birden çok yöntemi bir arada kullanmayı gerektirebilir.

Son zamanlarda öğrenme durumlarının bütününe içine alacak şekilde kavramsal temelleri, üzerinde yapılan ayrımlara dayalı model içerisinde (buluş yoluyla öğrenme, tam öğrenme modeli gibi yöntemler üzerinde durulmaktadır.²⁰

¹⁷ J. L. Barth, A. Demirtaş, a.g.e.,s. 4 vd.

¹⁸ M. Hesapçioğlu, Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul 1994, s.164 vd; V. Sönmez, Sosyal. Bilgiler. Öğretimi, Ankara 1994,s.43 vd.

¹⁹ Ö.Demirel., Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara 1992, s. 29 vd ; F. Varış a.g.e. s.41 vd. M.Erden Sosyal Bilgiler Öğretimi,Ankara 1997 s.23 vd., S. Büyükkaragöz., Program Geliştirme,Konya 1997,s. 68 vd, G. Karagözoğlu, Sosyal. Bilgiler Öğretim, Ankara s.16-21vd.

²⁰ N. Fidan, Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara 1985 , s.85vd; V. Sönmez, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı Ankara 1994,s. 179 vd; L. Küçük Ahmet; Eğitim Programları ve Öğretim,Ankara 1994 s.97 vd; M. Hesapçioğlu, a.g.e.s. 169 vd.

ca-Düz Anlatım Yöntemi

Eğitim faaliyetinin başlangıcından bugüne dek kullanılan öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bu yöntem öğretmenden öğrencilere doğru bilgi akışını sağlayarak öğretmenin sahip olduğu bilgileri tek yönlü olarak öğrencilere sunmayı ifade eder.

Bu yöntemde ders içeriği bizzat öğretmen tarafından düzenli bir bütün halinde öğrencilere sunulur. Öğrenciler sunulan bu içeriği dinleyerek ya da izleyerek alırlar.²¹

Bu yöntemde öğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve öğretim sırasında soru sorma imkanına sahip olmadıkları ve düşüncelerini açıklayamadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz. Hatta bazen etkinlik eksikliğinden dolayı sıkıntılara gündüz rüyalarına, disiplin sorunlarına neden olur.²²

Modern öğretim anlayışında anlatım yöntemine fazla yer vermeyip tavsiye etmemekle birlikte hemen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereği duyulmaktadır. Önemli olan anlatımın yerinin ve zamanın iyi seçilmesidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir.

Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın ve öğrencilerle göz göze ilişkisinin bu yöntemde son derece önemlidir.

Diğer taraftan anlatım yönteminde yöntem, yapısı gereği sadece öğretmenle tek yönlü iletişimi sağlamaktadır. Bu iletişim çoğu zaman da engellenmektedir.

Düz anlatım yönteminin kullanıldığı disiplin ve ünitelerde, hedeflerin ya da istenen davranışların bilgi, alma ve uyarılma basamağında öğrenme etkinliklerini kapsaması gerektiği vurgulanmaktadır.²³

Bilgi düzeyindeki kavramların açıklamasında ve büyük gruplarda, araç gerecin yetersiz olduğu sınıflarda, hazıroluşluk düzeyinin yüksek olduğu

²¹ M. Hesapçıoğlu., a.g.e.s. 174

²² L. Küçükahmet., a.g.e.s. 64

²³ V. Sönmez., a.g.e.,s. 162

yetişkinlerde, konferans, söylev gibi sunuş faaliyetlerinde vazgeçilmez olup, destekleyici öğelerin kullanılmasıyla etkililiği arttırılabilir.²⁴

cb- Tartışma Yöntemi

Herhangi bir grubun bir yöneticinin kontrolünde belirli bir düzen dahilinde kendilerini ilgilendiren konular üzerinde karşılıklı konuşmalarıdır.²⁵

Yöntemin esası, öğretim etkinliği içerisinde bulunan bütün bireylerin öğrenmeye ortak olmalarını sağlamayı, iletişimi öğretmen-öğrenci arasında yaymayı bu yolla etkililiği arttırmayı amaçlayan faaliyetlerden meydana gelir.

Yöntemin amaca ulaşmasında iki önemli ön şart vardır. Bu şartlar amacın açık seçik ifade edilip öğrenciler tarafından bilinmesi ve tartışmalarla ilgili ön hazırlık gerektirmesidir.²⁶

Bilgilerini, fikirlerini, düşüncelerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuştukları bu yöntemde öğrenciler, sorunları daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolu önerirler.²⁷

Bu yöntem öğrencilerin problem çözme, yeni kavramları kullanma, eski bilgileri yeni durumlara uyarlama, eleştiriye dönüştürme becerilerinin uygulamasında kullanılabilir.²⁸

Tartışma yönteminin değişik şekilleri vardır. Bunlar büyük grup tartışması, münazara, panel, fikir taraması, forum ve seminerdir.²⁹

cc- Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir yöntemdir.

Bu yöntem anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Anlatma

²⁴ M. Hesapçıoğlu., a.g.e. s. 179

²⁵ S. Büyükkaragöz, a.g.e.,s. 80

²⁶ V. Sönmez., a.g.e. s.181

²⁷ T. Oğuzkan., Grup Münakaşası El Kitabı, Ankara 1963,s. 13

²⁸ M. Erden., a.g.e.,s., 115.

²⁹ R. Shorling., Orta Dereceli Okullarda Genel Öğretim Metodu ve Uygulama, İstanbul 1965,s. 37

metodundan sonra eğitimde en çok kullanılan öğretim metodu olan soru-cevap öğretmenin bir konuyla ilgili sorular sorması ve bu sorular aldığı cevapları yorumlayarak, eleştirerek öğretim yapmasıdır.³⁰

Soru-cevap yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğretmenin neyi ne zaman soracağını bilmesi içeriğin sınırlarının iyi çizilerek öğrencinin sorulara vereceği cevaplarla hatırlamasının yanında düşünmesinin de sağlanması gerektiği üzerinde durmaktadırlar.

Etkin bir yöntem olarak kullanılmasında sorulan soruların niteliği, türü, zamanı yöntemin başarısını arttırmaktadır. Öğrencilerin konu üzerinde sorulara cevap vermesi ve sorular yöneltebilmesi bakımından önceden ön hazırlık yapmaları sağlanmalıdır.

Soru-cevap yöntemi hatırlama, yargılama, karar verme, değerlendirme ve yaratıcı düşünce etkinliğinin geliştirilmesinde, bilgi, kavrama uygulama analiz, ve sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmelerin ölçülmesinde geri bildirim vermesiyle öğrenmesinin kontrolüne imkan sağlamaktadır.³¹

Ayrıca soru insanın şuurunu çalıştırmaya, nasıl ve hangi elemanlarla çağrışım yaptığını, nasıl düşündüğünü olaylar karşısındaki davranışlarının mahiyetini belirtmeye yarayan bir motif olarak da kullanılmaktadır³²

cç- Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi John Dewey'in felsefi akımına dayanarak gelişen bir yöntemdir. Yöntem anlayış olarak öğrenci merkezlidir. Özellikle ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımına dayalı programlarda problem çözme becerisinin geliştirilmesi eğitimin temel amacıdır.³³

Bireylerin toplumsal hayata uyum, sosyalleşmesi ve yeteneklerini geliştirecek imkanlar sağlanarak başarılı olması yöntemin en temel amacıdır.

Problem çözme yöntemi büyük grupla yapılabileceği gibi küçük grupla da bireysel olarak uygulanabilir. Problem çözme yöntemi problem sürecinde

³⁰ S. Büyükkaragöz., a.g.e s. 70

³¹ L. Küçükahmet a.g.e. s.45

³² H. A. Aytuna, Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik Problemleri, Ankara 1963,s.431.

³³ M. Erden., a.g.e s.110

belirtilen basamaklara uygun olarak problemle ilgili belli basamaklardan geçerek öğrencilerin sorunu çözerek öğrenmeleri sağlanır.

Bu basamaklar 1. Problemin fark edilmesi 2. Problemin tanımlanması 3. Problemin çözümü için hipotezin kurulması 4. Gerekli bilgilerin toplanması 5. Hipotezin test edilmesi aşamalarından oluşmaktadır.³⁴

cd- Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi öğrencileri gerçek yaşam sorunlarıyla yüzyüze getiren bir yöntemdir.³⁵ Daha önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulamaya koşulmasıyla öğrenme-öğretme ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olur. Olay gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı öğrenir ve verileri analiz eder, sorunu da değerlendirirler. Tartışarak olayın nedeni ve çözümüne ilişkin öneriler getirirler.

Özellikle Sosyal Bilimlerde pek çok örnek olay sınıf getirilebilir. Öğrenciler tartışarak öğrenme imkanına kavuştukları için bu yöntemden oldukça hoşlanmaktadırlar.³⁶

ce- Gözlem Gezisi Yöntemi

Eğitsel amaçları gerçekleştirmek için organize edilen gezilere ilişkin faaliyetlerin tümü gözlem gezisi yöntemi kapsamında değerlendirilebilir.³⁷

Gözlem gezisi öğretim muhtevasında yer alan öğrenmeleri yerinde yapmak ya da pekiştirmek amacıyla ünitenin özelliğine bağlı olarak müze, kütüphane, tarihi mekan, sosyal kuruluş ya da insan faaliyetlerinin geçtiği yerlere düzenlenmektedir. Bu öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için öğrencilerin motivasyonunun sağlanarak ön bilgiler verilmesi gereklidir. Bu yöntemle öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal ufuklarının gelişimi amaçlanmaktadır.

³⁴ L. Küçükahmet, a.g.e.,s. 72

³⁵ V. Sönmez., a.g.e.,s. 207

³⁶ L. Küçükahmet., a.g.e.,s. 56

³⁷ C. Binbaşıoğlu., a.g.e.,s. 89

cf-Ekiple Öğretim

Bilimsel, teknolojik ve toplumsal olaylarda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler karşısında eğitimcilerin eğitim öğretim etkinliklerini daha verimli hale getirmek için birbirlerinin yetenek ve tecrübelerinden faydalanarak bir bütün meydana getirmek amacıyla birden çok öğretmenin öğretmeyi ekip halinde gerçekleştirmesidir.

Bu öğretim yöntemi iki ya da daha çok öğretmenin derslerin planlanması, konuların işlenmesi ve değerlendirilmesi bakımından sorumluluğu paylaşmaları ve birlikte öğretim yapmaları biçiminde de ifade edilmektedir.³⁸

Diğer bir tanımlamayla da bu yöntem öğrencilerin ihtiyaçları ve okulların imkanlarına uygun çalışma düzenini kurmak üzere öğretmenlerin uzmanlık, bilgi ve kaynakların birleştirilmesine karar vermesiyle ilgili düzenleme biçimidir şeklinde tanımlanmaktadır.³⁹

cg- Karma Yöntem

Birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullandığı yöntem denir.⁴⁰ Hedef davranışların bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlarının değişik başlangıçlarında meydana gelen öğrenme durumlarında her hedef davranışın düzeyi farklı olduğundan her davranışa uygun farklı öğrenme yönteminin uygulanması gerekir. Bu durumda ortaya çıkan uygulamaya karma yöntem denilmektedir.

Bu yöntemde değişik basamaklardaki öğrenmelere uygun olarak bilgi düzeyi için düz anlatım, kavrama düzeyi için tartışma, uygulama için ise örnek olay yöntemi bir bütün halinde kullanılır.

³⁸ A.F. Oğuzhan., *Orta Dereceli Okullarda Eğitim*, Ankara :1985,s. 137

³⁹ L. Özyürek, "*Öğretim Yöntemlerinde Yenilikler*" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,,s.28 vd

⁴⁰ V. Sönmez a.g.e.,s. 229

d- Eleştirici Düşünce Öğretimi Bakımından, Düz Anlatım Yöntemiyle Tartışma Yönteminin Karşılaştırılması

Tartışma yöntemiyle düz anlatım yönteminin karşılaştırılmasındaki amacımız araştırma esnasında kontrol ve deney gruplarında bu yöntemlerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Sosyal Bilimler öğretiminde kullanılan her yöntemin kendine özgü bir takım özellikleri vardır. Çağdaş eğitimin amaçlarında meydana gelen değişiklikler sosyal bilimlerde kullanılan yöntemleri de yeni eğitim amaçlarına bağlı olarak değerlendirme zarureti ortaya çıkarmıştır. Bu zaruret yöntemleri amaca uygun olarak işe koşmada ve düşünce eğitime uygunluğu yönüyle ele alınmasını gerektirmektedir.

Düz anlatım yöntemi öğretmen merkezli olup öğrencinin aktivitesinin dinlemekten öteye gitmediğinden ve öğrencilere soru sorma derse katılıp düşüncelerini açıklama imkanı vermediğinden öğrencileri derse motive etme zorluğu görünen en önemli zorluktur.

Bir diğer özelliği ise eğitimde mezde öğrencinin olmasına rağmen öğrencinin basit alıcı durumda kalmasıyla öğrencinin yaratıcılığında düşünce ve değerlendirme yeteneğinden ziyade öğretmenin yeteneklerine ve aktivitesine dayanmasıdır.

Düz anlatım yöntemi yapısı gereği öğrencileri bilgi basamağının üzerine çıkarmamaktadır. Oysa düşünce öğretimi daha üst seviyelerdeki öğrenmeleri içermekte, öğrenenden pratiğe dönük denemeler yoluyla davranışlar beklemektedir. Düz anlatım yöntemiyle bu tür bilgi, kazandırılması olmamaktadır.

Oysa düşüncenin oluşmasında ileri düzeyde davranış değişikliği beklediğimiz bireylerin istenen becerileri kazanmasında aktif yaratıcı, üretici olarak katılmaları ve iletişimin hızlı olduğu bir ortam içerisinde bulunmaları kaçınılmazdır.

Öğretmenin durumu; Düz anlatım yönteminde öğretmen öğretme, sürecinin her aşamasında aktiftir. Öğretmen öğrenme hedeflerini belirler, planlar

ve sunar. Tartışma yönteminde ise öğretmen öğretimin bütün basamaklarında yönlendirici, organize edici durumundadır.

Öğrencinin durumu; Düz anlatım yönteminde öğrenci pasif ve öğretmen tarafından kendisine sunulan öğrenme ürünlerini alıcı durumundadır. Öğrenme yaşantılarına aktif olarak katılma, soru sorma, düşüncelerini aktarma, öğretim sürecine katılma şansı yoktur.

Tartışma yönteminde ise; öğrenci öğretmenin gözetiminde aktif durumdadır. Öğrenci öğretim faaliyetlerinin her aşamasında merkez konumundadır. Öğretim stratejilerinin uygulanmasında esas alınan onun davranışlarıdır. Ancak tartışma yönteminde öğrencinin hazıroluşluk düzeyi önemli olduğundan ve tartışmaların istenen öğrenmelerin gerçekleşmesi bakımından ön hazırlık gerektirmektedir.⁴¹

Öğrenme hedefleri ve davranışları bakımından; Düz anlatım yönteminde sadece bilgi düzeyindeki hedefler gerçekleşebilir. Bu bilişsel alanın bilgi basamağındaki hedeflerinin yanında duyuşsal alanın alma, tepki de bulunma, psiko-motor alanın uyarılma düzeyindeki hedeflerinin ve davranışlarının kazandırılmasını içerir.⁴²

Tartışma yönteminde ise; bilgi basamağının daha üst basamaklar olan kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki hedefler ve davranışların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Duyuşsal alanında ise alma,cevap verme, değerlendirme, örgütleme, kişileştirme düzeylerindeki bütün düzeylerdeki davranışların; psiko-motor alanda da basamağın davranışlarını Algılama, hazırlık, uygulama, mekanikleşme, becerileştirme düzeylerindeki hedef davranışların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.⁴³

Sınıf içi iletişim ve sosyal yaşantı yönünden: Düz anlatım yönteminde iletişim tek yönlü ve öğretmen merkezli olup öğrenci pasif durumdadır. Öğrenmede öğrencinin pratik yapma yaşantı yoluyla tecrübe sahibi olma şansı yoktur.

⁴¹ M. Hesapçıoğlu., a.g.e.,s.190

⁴² V. Sönmez., a.g.e.,s. 213

⁴³ B. Bloom., İnsan Nitelikleri ve Okulda ve Öğrenme, (nşr.D.Ali Özçelik), Ankara 1979,s 29 vd.

Tartışma yönteminde iletişim yoğun olup öğretmenin önderliğinde öğrenci-öğretmen-öğrenci arasında hızlı ve açıktır. Anında geri bildirim alınabildiğinden öğrenmeyi kontrol etme düzeyi yüksektir. Sınıf ortamında açık fikirlilik, başkalarının fikirlerine saygı gösterme, çeşitlilik öğrenmeyi sahiplenme, eksik yönlerini tamamlama, davranışlarıyla öğrencinin sosyalleşmesine daha uygundur.

Eleştirici düşünmeye etkisi yönünden; Tartışmalar esnasında öğrencinin aktif olması bilgi ve düşüncelere kendi çabalarıyla ulaşması düz anlatımdaki pasif durumda dinlemekten başka rolü olmayan öğrencilere göre tartışma yöntemini daha etkin hale koymaktadır.

Tartışma sırasındaki düşünme, düşünmenin kaynaklandığı bilgidan daha önemli olması nedeniyle bilgiyi kullanma, seçme ve karar vermede çabası olmayan, tecrübeler kazanamayan öğrencilere göre tartışma yönteminin yararlı olduğu kabul edilebilir.⁴⁴

Düşünmenin kritik temellerinde zeka; tahlil, ayrıştırma, sezgi sentez, yaratıcılık ve çok yönlü düşünebilme mantıksallıkta keskinlik anlamına gelir. Tartışmada keskinliğe ulaşan birey, daha keskin bilgileri sormaya yönelir. Diğer taraflarda savunma için en etkili düşünmeyi zirveye çıkarır. Tarafların karşılıklı düşüncelerde zayıflık ve kusuru araştırması kusursuz düşünmeyi, farklılıkları anlamayı getirir.⁴⁵

Düz anlatım yöntemine göre tartışma yönetim sınıf içi etkileşim, öğrenme hedef ve davranışlar, öğretmen-öğrenci rolleri bakımından eleştirici düşünme öğretiminin gerçekleşmesi bakımından yapısal olarak daha uygundur.⁴⁶

⁴⁴ O. Kazancı, a.g.e.,s. 62

⁴⁵ S. Berman," *Thinking In Context Teaching For Opeing Denness And Criti Cal Understanding*" Devweloping Whinde Alexandria Viginio, ABD,s.10 vd.

⁴⁶ Y. Kayabaşı "Kritik Düşünme" Çağdaş Eğitim, S.208, Ankara 1995,s. 43 vd.

B- TARİH ÖĞRETİMİ

b-Sosyal Bilimler Tarih İlişkisi

Tarih günümüz anlayışı gereği insanın hareketlerini konu alması bakımından Sosyal Bilimler grubu içerisinde değerlendirilmektedir.

Sosyal bilimlerin öznesi insan, konusu da insan hareketleridir. Bilim ve Sosyal bilim tartışmaları sonucunda metotların bilimsel ayrımlarda temel faktör haline gelmesiyle birlikte felsefe- matematik, doğa bilimleri- bilim ayrımından Rönesans dönemiyle ayırım 1764 Voltaire daha net olarak yapılmaya başlanmıştır.⁴⁷

XVII. yüzyılda Voltaire tarafından tarihin hikayeler, vakyınamelerden şeklinde algılamadan kurtararak bilim yönünde adım atmasına XX. Yüzyılda Comte'nin katkıda bulunmasıyla tarihin bilim yolunda evrimini tamamlamıştır.⁴⁸

Tarih sosyal bilim çatısı altında gruptan kendi ne ait ilkelerini metotlarını ortaya koyduktan sonra ilk ayrılan bilimdir.

Tarihin önceden anlaşıldığı gibi neden-nasıl sorularla ilgilenmeden olayları abartılı aktarıma şeklindeki görüntüsü ya da olayların sosyal yönlerini dikkate almadan aktarma tarzından dolayı toplumsal olgularla yakından ilgilenip izaha yönelmesiyle diğer sosyal bilimlerle mesafesi kalmamıştır.

Diğer taraftan tarih araştırmalarının olaylarla bireylerin ve kurumların saikleri üzerinde yoğunlaşmasıyla olayların yapı ve süreçleriyle ilgilenememesi bazı sosyal bilim yöntemlerinden faydalanma zorunluluğu ortaya çıkarmıştır.

Sosyal Tarih ve diğer alt tarih dallarının da doğuşuyla birlikte tarih konularının genişlemesi tarihçiler arasında sosyal bilimlerin metotlarından ve verilerinden faydalanma düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Tartışmaları anlayış farklılıklarını bir kenarı bırakarak Tarihin diğer bilimlerle ilişkisini ele alacak olursak ;

⁴⁷ Murat Şeker., İktisadi ve Sosyal Bilimlerde Yöntem ve Yaklaşım Sorunları, Ankara 1986,s.20

⁴⁸ Y.Çağlayan., Tarih Öğretimine Başlangıç, İst 1981, s.23.

Tarih geçmiş zaman içerisinde yaşanan olayları yer ve zaman göstererek sebep- sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalı olarak konuların çeşitlenmesiyle tarih genel itibarıyla dün de yaşanan olayları belirli bir sistemle bugüne taşıyan yasalar çıkarmaya çalışan bilimdir.

Tarihin bu yönüyle gözlem şansı yoktur. Oysa sosyal bilim dalları gözleme dayalı olarak doğrudan insan davranışlarıyla ilgilenmektedir.

Sosyal bilimler insanın bugünü ile ilgilenirken tarihin verilerinden faydalanma, insan ve toplum davranışlarına etki eden normları oluşturan değerleri bugün için kendi yöntemleriyle izah etmekte tarihin verilerinden bölge ve kalıntılardan faydalanmak zorundadırlar.

Ayrıca tarih her disiplinin tarihi gelişimini de konu alığından sosyal bilimleri oluşturan bilimlerin varlığını devam ettirmeleri ve ilgili alanda bilimsel olarak fonksiyonunu devam ettirmek için tarihten faydalanmak zorundadırlar.

Oysa zamanımızda tarihi de diğer bilimlerde çatıyı oluşturulan sosyal bilim içerisinde kendi yöntemlerini benimseterek tarihin en önemli malzemesinin temel dayanağı ikinci planı itilmek istenmektedir.

Bu ilişkinin var olması birbirlerinden faydalanmayı zorunluluk haline getirmesi ilişkilerin aynı şekilde algılanması zorunluluğunu doğurmaktadır.

b-Tarih Anlayışları (Histografi)

ba- Hikayeci (Nakilci) Tarih Anlayışı

Tarihsel olayların her hangi sisteme, dünya görüşüne, felsefesine dayanmaksızın, olduğu gibi doğrudan doğruya aktarılmasına dayanan anlayıştır

Rivayetçi tarih olarak da adlandırılan bu tarz olayların felsefi veya diğer bakımdan tetkikle sistemleştirmekle uğraşmayan hikaye eden eserlerden ibarettir.⁴⁹

⁴⁹ A.Z.V.Togan., *Tarihte Usul*, İstanbul 1981, s.2

Bu tarz tarih anlayışı en eski ve ilkel olarak nitelenen tarzdır. İlk temsilcisi Tarihin babası, kabul edilen Heredot'tur. Eski hikayeler, şiirler, destanlar, krallara ait listeler rahiplerin takvimleri ilk örnekleri olarak zikredilebilir.⁵⁰

bb- Öğretici (Pragmatik) Tarih Anlayışı

Tarih yazımının ve öğretiminin hikayeci tarzdan sonra ikinci aşaması olarak kabul edilir. Bu tarzda tarih yazan kişi kendisinden sonrakilere öğretmek faydalı bir sonuç çıkarmak gayesini güden eserlerdir.⁵¹

Bu usulle yazılan öğretimi yapılan tarihte, öğrencilerin tarihten dersler alması sağlanarak tarihten faydalanılmak hedeflenmektedir. Türk tarihinde pragmatik anlayış “ tarihten ders olmak”, “kıssadan hisse çıkarmak” şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretici tarih yazım usulünde öğretim ya gerçeğe sadık kalarak doğrudan aktarmayla ya da aralarındaki münasebetleri ortaya koyup aktarmakla olur.

Öğretici tarzın ilk temsilcisi Thuky didestir. (Öl.ve MÖ.400) Plutarkhos, Machiavelli ve Th. Carlyle ilerleyen dönemlerde bu usulün önemli temsilcileridir.

Milletlerin bunalımlı dönemlerinde halkı toplamak, manevi kuvvet ve ruh aşılamak, tarihi malzemeden faydalanarak yeni hamlelere hazırlamak maksadıyla hemen her ülkede u telakki dairesinde tarih yazma ve öğretimine başvurulmuştur. Bu sebeple bu usul Batıda ilgi görmüş ve yüzyıllarca devam etmiştir.

Ancak öğretici usulün, lüzumsuz tefahüre ve milli tarih bahislerinde milleti şovenizme sürüklenmesinden dolayı mahsuru söz konusudur.⁵²

bc- Araştırmacı (Neden-Nasıl) Tarihi Öğretim Tarzı

Tarihe konu olan olayların çıkışı, hazırlayan sebepler, çeşitli olayların sebep-sonuç ilişkisinin araştırılması tarzıyla ortaya çıkan tarih anlayışı

⁵⁰ E.Bernheim., *Tarih İlmine Giriş*, s.6

⁵¹ Z.V.Togan, a.g.e.,s.3

⁵² İ.Kafesoğlu., “*Tarih İlmî ve Biz de Tarihçilik*” İ.Ü.E.F. Tarih Dergisi, s.1-17

Tarihsel olaylar benzerleriyle karşılaştırılabilecek bir madde olarak mütalâa edilmiyor, bilakis her hadise kendisine has şartların tesiriyle meydana gelen ve kendine mahsus bir saha teşkil eden bir vaka olarak gözden geçiriliyor.⁵³

İnsan hayatındaki değişim devrelerini ve bilhassa onları doğuran sebepleri araştırarak ayırt etmeyi incelemeyi gaye edinen bu anlayışı⁵⁴ tarihin ilim olarak doğusunu da hazırlamıştır.

Bu tarz tarihçilikte; 1.İnsanlar varlık ve mahiyet itibarıyla aynıdırlar. Mahiyetleri bir olan şeyler birbirlerine bağlı değişim imkanlarına sahip olduklarına göre insanlığın gelişmesi de birbirleriyle irtibat halindedir. 2.İnsanların her türlü hal ve fiillerinde karşılıklı tesirler söz konusudur. 3. Bütün beşeri münasebetlerde daima bir değişme vardır. Tarihi olaylar birbirlerine benzemeyen şartlar altında meydana gelir.

Bunlar dolayı her olay kendine ait zaman, çevre ve etken faktörler açısından değerlendirilmelidir. Bu prensipler tarih araştırmalarında yeni devir açmış, tarihi ruhsun bilgi yığını olmaktan çıkarmış “ilim” haline gelmesini sağlamış araştırmacı tarzın çıkışına zemin hazırlamıştır.⁵⁵

bç-Toplumsal Tarih Öğretimi Anlayışı

Toplumsal tarih tarzında tarihi olayların arkasında gizlenmiş olayları etki eden sebepleriyle ele alıp sosyal olayların da benzer yönlerinden genellemelere gitmeye çalışılmaktadır.⁵⁶

Sosyal olayların benzerliklerinden yola çıkarak, olayların toplumsal normları içerisinde ele alan tarih yazım ve öğretim tarzıdır. Oswalt Sperrigler, Arnold Toynbee önemli temsilcileridir.

Toplumların düzenli ve tarihsel bir bütün kabul edildiği anlayışlı bu bütüne bağlı olarak toplumun niteliğinden dönüşümünden ve bireylerin ilişkilerinin değişiminin gerçekleştiğinden bahsedilir.⁵⁷

⁵³ E.Bernheim., a.g.e.,s.10

⁵⁴ Z.V.Togan., a.g.e.,s.3

⁵⁵ İ.Kafesoğlu., a.g.m.,s.

⁵⁶ Z.V.Togan., a.g.e.,s.4

⁵⁷ İ.Tekeli, Tarih Yazının Üzerine Düşünmek,s.59

Bu anlayış Sosyal Bilimler bir bütün olarak ele almakta disiplinleri iç içe görmektedir. Özellikle Sosyoloji-Tarih münasebetleri kuramın gelecekteki durumunu belirleyecektir. ⁵⁸

Olayları incelemede karşılaştırmanın⁵⁹ önemli yerinin olduğu bu anlayışa henüz yöntem ve kuram tartışmalarını aşmış değildir. Tarih biliminde toplumsal tarih- mikro tarih ayırışını ortaya çıkarmaktadır.

Ancak çağımızda ortaya çıkan en son ve kapsamlı tartışmaların yapıldığı, günümüz tarihçilerini meşgul eden bir anlayıştır.

C- TARİH ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

a- Başlangıcından Tanzimat Dönemine Kadar Tarih Öğretimi

Tarih öğretimi, tarih öncesinden XVIII. Asra kadar geçen zaman içerisinde Tarih anlayışına paralel olarak basit seviyede hikayeci (nakilci) tarzda gelişmiştir. ⁶⁰

Hikayeci anlayışın yanında, yer yer öğretici metodun da kullanılması rağmen öğretici metodun fazla yaygınlaşmadığı görülmektedir.

İnsanların eski dönemleriyle ilgili bilgilerimiz yakın dönemlerdeki gibi açık ve kesin değildir. Bu dönem tarihi belgeleri sözlü hikayeler, etnografik, arkeolojik malzemelerdir. Bu bulgular ilerleyen dönemlerde yazının icadıyla birlikte yazılı hale gelmiştir.

Geçmiş dönemlerde bugünkü manada öğretici ve eğitici müesseseler olmadığından tarihsel konular;

1. Hikayelerle veya hikayeleşen olaylarla ve ağızdan naklölunarak;⁶¹
2. Saraylarda, konaklarda, aile ocaklarında tarihi sohbetler kurularak,
3. İmtiyazlı kişilerin çocuklarına özel hocalar tutularak öğretilirdi.

⁵⁸ İ. Tekeli, a.g.e., s.61

⁵⁹ P. Burke., Tarih ve Toplumsal Kuram, s.21

⁶⁰ İ. Kafesoğlu., a.g.m.

⁶¹ Ö.L. Göksel., Tarihi Çocuklarımıza Nasıl Öğretelim, Aydın 1969 . s. 12

Milli destanlar, kahramanlık hikayeleri ve ruhu besleyici masallar öğretilen konuların başında gelirdi. Hatiplerin savaş dönüşlerinde toplanan halka savaş hikayeleri anlatmaları, şüphesiz bir tarih dersi sayılabilir.

Eski Türk toplumlarında tarih, hikayeci-öğretici tarzda düşünülmeyle birlikte döneme ait bilgilerin sınırlılığına ve yazılı kaynakların azlığına rağmen Türk tarihinde İlk yazılı kaynak olan “Orhun Yazıtları” içerdiği bilgiler, verdiği mesajlar düşünüldüğünde, Türklerin tarih anlayışı bakımında önemli ipuçları elde etmekteyiz. Türk tarihinin bu dönemleri çağdaşlarıyla birlikte rivayetçi tarzın içerisinde değerlendirilmektedir. Müstakil bir tarih kaynağı olmamasına rağmen Orhun yazıtlarının içerdiği tarih bilgilerinden dönemin Tarih Felsefesi ve Öğretim tarzı hakkında genel bir bilgi sahibi olabiliriz.

Orhun yazıtlarındaki kullanılan üslup, yazı tarzı yer ve zaman bütünlüğü içerisinde millete verilen mesajlar, olaylar arasında kurulan sebep-sonuç ilişkisiyle döneminde modern tarih anlayışının izlerini taşımaktadır.

Bengü taşlarda, bir dönem, belirli bir tarih seyri içerisinde özetlenerek sıkıntılı dönemlerin değerlendirmesi yapılmış, problemlerin sebepleri açıklanmıştır. Ayrıca Türk milletinin, geçmişteki felaketlerden ders alması, bağımsız yaşamının değerini bilmesi, bazı zaaflarını terk etmesi gerektiği üzerinde durularak bir özeleştirici yapılmıştır. .⁶²

Orhun Anıtlarında daha sonra gelecek Türk kaanlarına, Türk milletinin ve bağımsız ve mutlu yaşama ile ilgili bir tarih dersi veriliyor.⁶³ Millete de bağımsız ve mutlu yaşamının gerekçelerini açılmamaktadır.

Orhun yazıtlarında Tarih anlayışı bakımından hikayeci üslubun en ufak bir izi görülmemekte; öğretici tarzın da ötesinde modern tarih yazıcılığının ve tarih öğretiminin birçok özellikleri gözlenmektedir.

Bengü taşlarda kullanılan yüksek seviyedeki yazı sanatı, abidelerin bütün milletin okuyacağı yerlere dikilmesi, yöneticilerin yanında millete de hitap etmesi, halkın eğitim ve kültür seviyesi bakımından önemli ipuçları vermektedir. Öğretim kurumları hakkında açık bilgiler olmamakla birlikte böyle bir edebi

⁶² M. Ergin., *Orhun Abideleri*, İstanbul 1998 s. 19-98

ifadenin muhataplarının hayat tarzlarına uygun eğitim-öğretim kurumlarını kurdukları, sözlü de olsa tarihi bilgilerden haberdar oldukları düşünülebilir.

Türklerde sözlü edebiyatın gelişmiş olması Türk destanlarını diğer destanlardan bir çok yönüyle ayırmıştır. Türk destanları masal ve efsane unsurlarını arka plana attığından tarihe kaynaklık etme de daha gerçekçidir.

Sözlü kültürle özellikle destanlarla, törelerin gelecek kuşaklara aktarılması milletleşmede önemli rol oynamıştır. Türk destanların tarihi olayları aktarmadaki başarısı da bu rolu oynamasında etkili olmuştur.

Türk tarih vesikalarından olan eski Türk yazıtlarının ⁶⁴ içerdiği mesajlar, Türk destanlarının muhtevasında öğretici tarih anlayışının önemli örnekleridir.

Destanlar ve tarihi olaylar yerleşik eğitim müesseseleri olmamasına rağmen otağlarda ve çadırlarda o dönemin mantığına göre eğitim ve öğretim konularını oluşturmuştur.

Manas, Ergenekon, Göç ve Dede Korkut destanları yüzyıllarca Türk milletin eğitiminde ve millet olarak varlığını devam ettirmesinde önemli rol oynamıştır.

Özellikle Dede Korkut destanlarının zengin tarihi unsurlardan oluşması Türkler arasında anonim bir özelliğe sahip olması, XIII. Yüzyılda da yazılı hale gelmesine rağmen dikkatle incelenmesi gereken tarihi kaynaklardan birisidir.

Destanlar döneminde çağdaşlarına göre gelişmiş bir anlayışı temsil eden Türk Tarihçiliği, daha sonra yazılı kaynaklarla sistemleşen Arap ve Fars tarihçiliğinin metodundan önemli derecede faydalanmıştır.

Bengü taşlardaki üstün bir tarih anlayışı görülmemekle birlikte, Selçuklular ve Osmanlılar dönemi Arap ve Fars ekollü içerisinde değerlendirmek daha doğru olur.

İslam Tarihçiliğinin gelişmesinde hadis metodunun önemli yeri vardır. Hadis metodunda olayların belirli bir tarihi kronoloji içerisinde yer ve zaman göstererek değerlendirilmesi zorunludur. Bu durum İslam tarihçiliğinin önünde

⁶³ Y. Akyüz., Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993,e), İstanbul 1993 s. 11

⁶⁴ H. N. Orhun, Eski Türk Yazıtları,

gitmesini sağlamıştır.⁶⁵ Ancak aynı olumlu seyir Arap tarihçiliğinin metodundan etkilenen Türk tarihçiliğinde devam etmemiştir. Zamanla Anadolu Selçukluların da edebi tarihçilik, Osmanlılarda ise Vakanüvisliğe yöneliş ortaya çıkmıştır.⁶⁶

Heredotes'la başlayan hikayeci tarzın masaldan ayrıldığı tek nokta, anlatılan hadiselerde yer ve zamanın zikredilmesi idi. Bu anlayış doğuda ve batıda oldukça uzun ömürlü olmuştur. Türk Tarihinde önemli tesiri görülen ve kaynak olarak kullanılan Taberi (ölm 932) ve İbnül Esir (ölm 1231) tamamen rivayetçi bir anlayışa sahiptir. İslam tarihçiliğinin kaynak tenkidi yönü ile hikayeci tarzdan farklıdır. Ancak bu onların nakilciliğini değiştirmemiştir. Mes'udi ve İbn Miskevy hatta İbn Haldun da felsefe ve toplumsal nazariyelerine rağmen hikayeci üslubu bırakmamışlardır.⁶⁷

XI. Asırda yazılan tarihi bilgileri de ihtiva etmesi bakımından genellikle Türk tarihi uğraşanlara sahalarını aydınlatacak bir çok bilgileri bulabilecekleri öğretici tarzda yazılan Yusuf Has. Hacib'in Katatgu-Bilig'i önemli bir örnektir.⁶⁸

Türk devletlerinde Timurlular döneminde yazılan ve Timur'un hayatını anlatan zafername adlı eserlerden ilki Mevlana Nizamettin Şami tarafından (1405), ikincisi Mevlana Şerafettin Yezdi (1425) tarafından yazılmıştır. Aynı dönemlerde yazılan ve Timurlular devrini anlatan "Zubdet At-Tevarih" adlı tarih mecmuası, Uluğ Bey'in "Dört Cenne Fi Tarih Medinet Herat" Şehir Tarihi, yine aynı dönemlerde yazılan Mirhand'ın "Ravzat es-sefafi sırat el enbiya ve'l-Mulük ve'l Hulefa" adlı eser insanlığın başlangıcından yazarın ölümüne dek olayları içeren ileri seviyede tarih eserleridir.⁶⁹

Türkistan'da, tarih sahasında bu olumlu çalışmalar yapılırken Osmanlılarda XVI. Asra kadar tarih kitapları basit, aynı zamanda muhtasar malûmatı cemedan takvimler ve vekayinamelerdir.⁷⁰

⁶⁵ E. Kuran, "Türkiyede Hala Faydacı Tarih Geçerlidir", Milli Kültür Dergisi, s. 81

⁶⁶ S. Hizmetli, İslam Tarihçiliği Üzerine, Ank. 1991 s. 70

⁶⁷ İ. Kafesoğlu, a.g.m, s. 14.

⁶⁸ S. Bilhan, Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarları Devletinde Eğitim Bilim Sanat, s. 17

⁶⁹ S. Bilhan, a.g.e. s. 87 vd; İ. Kafesoğlu, a.g.m., s. 16

⁷⁰ M. H. Yinanç., "Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik", Tanzimat I, İstanbul 1940, s. 573-595

Osmanlılar döneminde , Henaden tarihi anlayışla İdris-i Bitlisi tarafından kaleme alınan “Heşt Behişt” İran tarihçiliği örnek alınarak yazılan ilk ciddi eserdir.

İdris-i Bitlisi Kemal Ahmet Şemsüddin, Celalzade Ali Çelebi, Katip Çelebi ve Naimanın olayların sebep-sonuçlarını da izah etmeye çalışmaları, yeni üslubun sistemleşmemesinden alışılmış dışına çıkılamamıştır.⁷¹

Tarih dersleri; Nizamiye,⁷² Fatih, Süleymaniye medreseleri ile ve Enderun mekteplerinin programlarında yer almaktadır.⁷³ Ancak önceleri İran ve Arap kaynakları daha sonraları da Osmanlıda döneminde yazılan kaynakların muhtevasına uygun okutulduğu tahmin edilmektedir. Ancak İslam tarihçiliği ve hanedan tarihçiliğini esas alan bu tarz tarihçilik ile tüm eğitim kurumlarında yaygınlaşamamıştır.

b- Tanzimat Döneminden Cumhuriyet Dönemine Kadar Tarih Öğretimi

XVIII. Asır, Osmanlı İmparatorluğunda diğer sahalarda olduğu gibi eğitim-öğretim sahasında da değişim ve yenileşme çabalarının bulunduğu bir dönemdir.

Döneminde Türk tarihçiliği, gerek tarih yazıcılığı gerek tarih öğretimi bakımından eski anlayışın devam etmesi yanında öğretici ve neden-nasıl tarzda eserlerin yazıldığı, yeni bir dönem girmiştir. Bu dönemde tarih konularına Türk tarihi, Avrupa tarihi, Umumi tarih dahil olarak yeni eserler neşredilmeye başlanmamıştır.⁷⁴

Tarih alanında öğretime yönelik olarak eserler yazılmaya başlanmış, batıdaki Neden-Nasıl'cı tarih anlayışı tamamen hakim kılınmasa da alışılmışın dışına çıkılmış Sıbyan mektepleri programına tarih dersi dahil edilmiştir.

⁷¹ M. H. Yinanç ., a.g.m.,

⁷² Y. Akyüz., a.g.e., s. 40

⁷³ N. Ergin., *Türk Maarif Tarihi I-II*, s. 24

⁷⁴ A. Süslü., “*Tanzimattan Cumhuriyete Türk Tarihçiliği*”, *Tarih Metodoloji ve Türk Tarihinin meseleleri* Kollekyumu, Elazığ

Tanzimat döneminde yazılan tarih eserlerin başında Ahmet Cevdet Paşa'nın Tarih-i Devlet-i Aliyye'si gelir. Gelenekçi tarzda yazılmasına rağmen öğretici tarzın da görüldüğü eserde olayları kuvvetli tenkide tabi tutulmuş, karşılaştırılmış olaylardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu özellikleriyle eserde modern tarihçiliğin izleri görülmektedir.⁷⁵

Ahmet Lütfi Efendi'nin, Ahmet Cevdet Paşa'nın eserine ilaveler getiren XII ciltlik eseri, Mazhar Fevzi bey'in "Haber-i Sahih-i", Tacüttevarih ve Solakzade tarihini ilave edebiliriz. Namık Kemal'in eserleri pedagojik değeri de bulunan öğretime dönük yapılmış ilk denemelerdendir. Bu çalışmalar A. Şeref Efendi'nin okullarda okutulmak üzere yazdığı ve komşu devletlerin durumundan, birbirleriyle münasebetlerinden ve dönemin fikir cereyanlarından da bahseden eseri, Tarih öğretimi açısından iyi bir örnektir.

Tanzimat dönemiyle birlikte Tarih Eğitimin her kademesinde ders olarak yer almıştır. Muhtevanın basit bilgi yığnında öte ilim müfredatına uygun olarak tanzim edilmesiyle birlikte batı usulüne uygun tarih, anlayışı ülkemize girmiştir.⁷⁶ Böylece muhteva bilgi yığını olmaktan çıkmış, kronolojide batılı tarz benimsenmiş, olayların-sebep sonuçları üzerinde durulmaya başlanmış, iktisat, medeniyet, hukuk, bölge ve şehir tarihi gibi farklı çalışmalar neşredilmeye başlanmıştır.

Tarih anlayışında ki bu değişimle İslam öncesi Türk tarihine İlk eseri Müşir Süleyman Paşa vermiştir. Müşir Süleyman Paşa, Tarih-i Alem adlı eserinde Hunlara, Türklere, Moğollara yer vermiştir.⁷⁷

M. Süleyman Paşa'dan sonra Necip Asım'ın sadece Türk Tarihini ele alan Umumi Türk Tarihinin yanında, Ali Süavi'nin Hive Tarihi ve Şecere-i Türki'nin, dilimize çevrilmesi tarihçiliğimiz bakımından önemli sayılabilecek gelişmelerdir.

Bütün bu olumlu sayılabilecek gelişmelerin yanında tanzimat sonrası özellikle XX. Asra kadar neşredilen eserlerde pek azı dışında bilimsel üslubu yakalanamamıştır.

⁷⁵ E. Kuran ., " Tanzimat Devri Osmanlı Tarih Yazıcılığı", Türkiye Günlüğü,

⁷⁶ E. Kuran ., a.g.m.

⁷⁷ A. Süslü., a.g.m.

Öğretim açısından Murat Bey'in Fransız ve Rus'ları inceleyerek liseler için yazdığı 6 ciltlik umumi tarihi dönemin yeni tarzda yazılmış eserlerinden birisidir.

Tanzimat döneminde geçmiş dönemlere göre eğitim alanında önemli gelişmeler olmasına rağmen yapılan yeniliklerde askeri eğitimi tıp ve mühendisliğine ağırlık verilmesi, XX. Asrın başına kadar öğretim müesseslerinde tarih programlarının Modern standartlara ulaşmasını engellemiştir.

Tanzimat döneminde gelişmelerin hızını kesen önemli bir faktör de hürriyet, eşitlik, meşrutiyet ve cumhuriyet gibi düşüncelerin tarih öğretimi vasıtasıyla memlekete gireceği korkusuna kapılmasıdır.⁷⁸

Yukarıda üzerinde durduğumuz olumsuzlukların ilerleyen yıllarda azalmasıyla birlikte tarih ve öğretimi konusunda, büyük siyasi ve askeri problemlere rağmen önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

Batı tarzı mekteplerin açılmasından sonra 1 Eylül 1869 tarihli Maarif Nizam namesinde tarih yazıcılığına paralel, öğretim ve programlar konusu da ele alınmıştır. Nizamnamenin altıncı maddesiyle Sıbyan mekteplerine “Muhtasar Tarih-i Osmani” ile “Tarih-i Umumi” isimli dersler konmuştur.⁷⁹ Aynı dönemde Rüştîyelerin programı “Tarih-i Umumi” ve “Tarih-i Osmani” adı altında tarih dersleri programa alınmıştır.⁸⁰

Tarih öğretimi yöntemleriyle ilgili olarak bu dönemde Selim Sabit'tin “Rehnünmayı Muallimin” isimli kitabında tarih derslerinin okutulmasıyla ilgili bölüm de “Sureti Talim” başlığı adı altında “Tarih dersleri, hem okumayı öğretip pekiştirmek, hem de önemli olayları çocuklara öğretmek amacına dayandığından, her dersin başlangıcında ders kitabı da yer gösterilerek okutulur. Okunmuş olan ders öbür gün anlatılır. Derste geçen önemli olayların sebep ve sonuçları hakkında sorularla değerlendirme yapılır.” demektedir. Selim Sabit gösterdiği bu

⁷⁸ M. H. Yinanç., a.g.m.,

⁷⁹ H Aytekin., İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi, Ankara 1991, s.136

⁸⁰ Y. Akyüz., a.g.e., s. 144 vd.

yöntemle tarihi okuma öğrenmek için malzeme kabul etmekte ve tarihi olayları tekrar yoluyla öğretmeyi tavsiye etmektedir.⁸¹

Aynı dönemde Aziz ve Şevket beyler tarafından yazılan “Mirat-i Tarihi Osman” adlı ders kitabında ise konuların padişahlara göre sıralandığı görülür.

1891 yılında açılan “İnas Rüştîyesi” programında tarih dersi dördüncü sınıfta başlatılmakta, Peygamberler tarihi, İslam tarihi ve Osmanlı tarihi olarak üç yılda verilmektedir. Programın sonunda “ihtar” olarak dersin ezber usulüyle öğretilmemesi gerektiği, okutturup anlatılarak, anlamalarının sağlanması gerektiği, öğrenmenin tekrar yoluyla pekiştirilmesinin üzerinde durulmaktadır.⁸²

Yine 1891 yılında çıkarılan “İpddai mekteplerine mahsus müfredat programında tarih üçüncü sınıfta başlatılıp tarihin “müşahhas, Tarih-i Osmani” den okutulup anlamları sağlanacak bol tekrar yaptırılacak okuma konularından faydalanılacaktır denilmektedir.

Meşrutiyetin ilanına kadar iptidai Mektepler üç yıl olup tarih dersi üçüncü sınıfta “muhtasar Tarihi Osmani” olarak okutuluyordu. Dersin muhtevasi ise Osmanlı tarihiyle sınırlıydı.⁸³

Bu dönemle ilgili Darü'l muallimin Satı Bey'in risalesindeki Tarih derslerinin okutulması ve yazılmasıyla ilgili bilimsel olunmadığı ve eserlerinin aynen çevrilmesini tenkid etmesi tarihçiliğimizin gelişmesi bakımından önemlidir.

1911'de Tarih-i Osmanlı Encümeni'nin kurulmasıyla birlikte tarih yazıcılığında yeni bir dönem başlamıştır. Önceki dönemlerin eksiklikleri telafi edilerek arşiv belgelerinden de faydalanılmaya başlanmasıyla birlikte Türk Tarihçiliği için yeni bir dönem başlamıştır.⁸⁴

Tarih Öğretiminin okullarda yaygınlaştığı bu dönemde metod konusunda da önemli değişiklikler görülmektedir. Tarihin öğretimiyle ilgili olarak 1874 yılında Selim Sabit Bey tarafından kaleme alınan “Rehnümai Muallimin” de tarih derslerinin nasıl öğretileceği konusunda Tarih derslerin öğretiminin mutlak

⁸¹ A.F Baymur., a.g.e., s. 14

⁸² A.F. Baymur., a.g.e. s. 16

⁸³ M. Ergün ., II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri, Ankara 1996, s. 125

⁸⁴ E. Kuran., “Tanzimat Devri Osmanlı Tarih Yazıcılığı”, Türkiye Günlüğü, S. 42, (Eylül – Ekim) Ankara 1996, s. 113 vd

araçlarla ve tarihi olayların çok tekrar edilmesiyle öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.⁸⁵

c- Cumhuriyet Dönemi Tarih Öğretimi

Türk Tarihçiliğinin gelişmesinde ve sistemleşmesinde Tanzimat sonrası batı tarzı tarihçilik denemelerinde, Cumhuriyet öncesi Türk dünyasından Türkiye'ye göç eden aydınların (Yusuf Akçura, Z.V. Togan, Abdulkadir İnan gibi) ve yeni devletin yöneticilerinin önemli tesirleri gözlenmektedir.

Türk tarihçiliği, gerek yazımı gerekse öğretimi konusunda değişimini tamamlamadan, batıda gelişen yaklaşımların ve değişimleri yeterince kavrayamadan, alışılmışın dışında yazım ve öğretim tarzlarının, temellerinin atıldığı Tanzimat dönemden Cumhuriyet dönemine geçiş yapmıştır.

Modern tarihçiliğin temellerinin atılmasında 1911 yılında kurulan Tarih-i Osmani Encümeni'nin kurulması ve arşiv belgelerinden faydalanılmaya başlanılmasının önemli etkisi vardır. Yeni dönemde kaynakların tenkid süzgecinde geçirilerek, illiyet bağı kurulması, tarih muhtevasının zenginleşmesi, ham bilgilerden ve vakayinamelerden Millet tarihine geçişi kolaylaştırmıştır.

İslamcılık, Osmanlılık ve Türkçülük akımlarının tarih anlayışlarını etkilediği dönemde basılan kitaplar ve Türk Yurdu, Genç kalemler, Tarih-i Osmani Encümeni Mecmuası, Tedrisatı İptidaiye mecmuası gibi dergiler Cumhuriyet sonrası çalışmalarda belirli bir düzeyin ve anlayışın olunmasında önemli rol oynamışlardır.

Ahmet Vefik Paşa gibi batıda tahsil görmüş, batı fikir anlayışlarını kavramış tarihçilerin yanında Türk dünyasındaki milliyetçilik hareketlerinin önderleri konumundaki Gaspıralı İsmail'in, Yusuf Akçura'nın, Hüseyinzade Ali'nin, Ağaoğlu Ahmed'in Anadolu'daki fikir hareketlerine etkisi aynı zamanda Cumhuriyet tarih dönemi Türk tarih düşüncesinin oluşmasında da görülür⁸⁶. Türk tarihçiliği bu dönemde, tarih anlayışları ve tarihçilik konusunda Avrupa'da

⁸⁵ A.F. Baymur, a.g.e., s.17

⁸⁶ A.E. Oba, Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu, Ankara 1994, s. 5 vd.

yapılan tartışmaların oldukça uzağında kalmış, XX. yüzyıl Avrupa tarihçiliğinin tesirleri altında yeni döneme uyma çabası içerisinde.

Avrupa'da XX. yüzyılın başlarında Alman idealizminin tarih anlayışı devam etmekle birlikte bunun karşısında yeni yaklaşımlar da gelişmiştir.⁸⁷ Yüzyılın başında arşivlerin tarih yazımında kullanılmaya başlanmasıyla Avrupa'da histografik ve pragmatik tarih dönemi kapanış pozitivist ve idealist tarihçilik dönemi hüküm sürmektedir. Zaman içerisinde tarihte bilgi ve belgelere sahip olmanın yeterli olmadığı, tahlili geliştirmede, bilgi yığınlarının hayatla ilişkisi kurulması gerektiği gibi sebeplerden yeni anlayış ortaya çıktı.

Alman idealizmine tepki gösteren yeni anlayış Annesles Okulunun düşünceleriyle olgunlaşıp, 1917 sonrası Rusya'da ortaya çıkan marksizmin desteğiyle Toplumsal Tarihçilik şeklinde gelişti.

Annales okulunun önemli temsilcileri Lucien Febvre ve Marc Bloch 'a göre "İnsan faaliyetleri ayrı ayrı değil bir bütün halinde ele alınmalıdır. Vakaların kronolojik tarihi açık olduğundan üzerinde durulmasına gerek yoktur. Tarihi belgelerin dışına çıkılarak insanı temsil eden bütün unsurlar kullanılmalıdır. Tarih belgeden başka dil, ülke yapısı, insan karakterlerinden yararlanmalıdır."⁸⁸

Marksistler de daha ileri giderek olayları tek tek incelemeye karşı çıkıyorlar, karışık uzun dönemlerde ortaya çıkan sosyal ve ekonomik süreçleri, halkın ekonomik durumunu, sınıf mücadelelerinin incelenmesini savunuyorlardı.⁸⁹

Türkiye Cumhuriyeti'nde tarih anlayışı bu tartışmaların dışında kalmış yeni gelişen düşünceler ve önceki dönemlerdeki aydınların da etkisiyle Milli Tarih düşüncesi ekseninde geliyordu.

⁸⁷ S.Özboran, *Tarih ve Öğretimi*, İzmir 1994

⁸⁸ M.Bloch, *Tarihin Savunusu ya da Tarihçilik Mesleği*, (nşr. M.A. Kılıçbay), Ankara 1985

⁸⁹ S.Özboran, a.g.e., s.14.

M. Kemal Atatürk'ün destekleriyle milli boyutta neden-nasılci şekilde gelişen tarihçiliğimiz, amaç ve felsefe bakımından, 1931 yılında Türk tarih Kurumunun da kurulmasıyla önemli aşamalar kaydetmiştir.

Tarih öğretimimizin çerçevesini belirleyen bu anlayış; Tevhid-i Terdirsat Kanunu'nun çıkmasından sonra öğretim kurumlarında öğretime hakim olmuştur.

Tarih anlayışının ve tarih yazıcılığının gelişmesiyle, tarihçiliğin milli zemin üzerine oturmasıyla, İslamiyet öncesi Türk tarihine ilgi duyulmasıyla ve tarihin bütünlük içerisinde ele alınıp dönemlere ayrılmasıyla Türk tarihçiliği ilmi usullere kavuşturulmuştur.

Bu geleneğin oluşmasında Ziya Gökalp, Fuat Köprülü, Bahaeddin Ögel, İ.Hakkı Uzunçarşılı, M. Altay Köymen, Osman Turan, Enver Ziya Karal, Şemsettin Günaltay, Zeki Velidi Togan, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İbrahim Kafesoğlu, A.Kadir İnan, A.Nimet Kurat, Afetinan gibi tarihçelerin önemli rolleri olmuştur.

Ülkemizde tarih alanında bu gelişmeler görülürken 1950 sonrasında dünyada tarihçilik Anneles okulunun ve marksizmin tesiriyle Sosyal Toplumsal anlayışa doğru kayıyordu. Toplumsal tarihçilere göre tarihçilik dört ana yönde değişiyordu.⁹⁰

a-Tarih politik ve dini değildir. Milli tarihlerin modasının geçmesiyle, sosyal- ekonomik tarihler gelişmiştir.

b-Fikirler felsefeler tarihin açıklaması değildir.

c-Tarihi olaylar sosyal güçlerle açıklandığından tarihi olaylara kişisel ilgi artmıştır.

d- Belli bir sistemde olayların anlamlı gelişmesinden söz etmek zordur.

Yukarıda ifade edilen dört ana değişiklikle tarihin kendisine has metodlarından, konularından, felsefesinden vazgeçilmeye başlandı. Tarih özellikle sosyoloji, iktisat gibi disiplinlerin etkisiyle kendisini yeni kavramlar ve

⁹⁰ S.Özbaran, a.g.e., s.17

yeni yöntemler içinde buldu. Yol gösterici en önemli unsur sosyal bilimlerdeki gelişmeler ve bu gelişmelerin tarihe uyarlanması olmuştur.⁹¹

F.Brudel, E.H. Carr, M. Bloch gibi araştırmacıların yeni anlayış biçimlerinin etkisiyle Türk tarihçiliği, din, bölge, şehir ve ilim tarihleri şeklindeki örnekleri verilmeye başlanmıştır.

Tarihte uzmanlığı, kendine özgü metodları önemsemeyen, milli bütünlüğü kurma çabasını eleştiren, olayların sosyal yönlerini ele alan bu tarih anlayışı, Avrupa merkezlikten ayrılarak başta ABD, Rusya, Asya ve Afrika ülkelerine doğru kaymış ve daha geniş bir zemine oturmuştur.

Bu yöneliş imparatorluk zihniyetinde ve toplumsal yapısında farklılıklar bulunan ülkelerin, geçmişi gözardı ederek mevcut zaman dilimi içerisinde toplum üyelerini kaynaştırma ihtiyacından doğmaktadır.⁹²

Ülkemizde Avrupa merkezli bu tartışmalara ilgi son yıllarda artmış ve 1960 sonrası etkileri görülmeye başlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında coğrafyaya bağlı zemin üzerinde yapılan tarihi çalışmaların⁹³ ve 1940 sonrası hümanist uygulamaların dışında milli eksen üzerinde oturan tarihçiliğimiz, Toplumsal Tarihçiliğin etkileri sonucu tartışmalara başlamıştır. Ö.Lütfi Barkan, A. Yaşar Ocak H. İnalcık gibi tarihçiler ile Marksizm'in etkisini taşıyan diğerleri tartışmaları günümüze taşımışlardır.

Tarih öğretimi ve yöntemleri konusunda eğitimciler, tarihçilik anlayışında olduğu gibi batı merkezli, pedagojik akımların da yoğun baskısı altında kalmıştır.⁹⁴

Eğitim Programlarında ilk kez 1926'da yer alan tarih, ilkokullarda Hayat Bilgisi programı içerisinde yer almıştır.⁹⁵ 1936 yılında yayınlanan program ise muhteva bakımından 1926 programından pek fazla farklılık gösterememekte, ancak bu programda tarihin daha sistemli düşünüldüğü görülmektedir.

⁹¹ S.Özbaran, a.g.e.s.45.

⁹² Y.Yıldız, "Tarih ve Tarih Öğretimi," Milli Eğitim, S.2, Ankara 1980, s.26

⁹³ Bkz. B.Levis., Modern Türkiye'nin Doğuşu, (nşr. M. Kırıtlı), Ankara 1993

⁹⁴ İsmail Hakkı., Tarih ve Terbiye, s.171

⁹⁵ A.F. Baymur, Tarih Öğretimi, Ankara 1941,s.27.

Bu dönemde tarih öğretimiyle ilgili yayınlanan İsmail Hakkı'nın eseri dışındakiler çeviri olup, 1940 sonrası daha ciddi yayınlar yapılmaya başlanmıştır.

A. Fuat Baymur'un tarih öğretimi konusunda yayınladığı eserde İsmail Hakkı'dan farklı olarak "İş okulu"⁹⁶ eğitim yaklaşımının yansımaları görülür.

Bu dönemde Türkiye'de müstakil ilim haline gelen tarihçilik kısmi olarak öğretici üslubun etkisi altında olmakla birlikte, öğretimin amacı, ilkeleri, metodları, araç-gereç kullanılması talepleriyle üniversite, lise ve ilk öğretim seviyesinde modern bir görüntü sergilemeye başlamıştır.

Devletin himayesiyle toplanmaya başlayan tarih kongrelerinde meseleler tartışılmaya başlanmış, modern metotlar üzerinde çevirilerden de yararlanılarak Türk Tarih geleneği oluşturulmuştur.

1968 programı Sosyal Bilimci anlayışın tesiri ile tarih dersi ilk okullarda Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer almış, orta okulların ilk öğretime dahil edilmesiyle milli tarih adıyla bağımsız olan tarih derslerine VIII. sınıfa kadar Sosyal Bilgiler içerisinde yer verilmiştir.

Tarih öğretiminin amaçlarına baktığımızda ise Tarih dersleri 1929, 1936, 1954 ve 1968 programlarıyla millet temeli üzerine oturmuştur. Aynı anlayış lise ve üniversiteler için de geçerlidir.

Ancak bu anlayış bugün ülkemizdeki Sosyal tarih anlayışı taraftarlarınca şiddetle eleştirilmektedir.⁹⁷ Bu eleştiriler toplumsal tarihçiler tarafından Avrupa'da ulus devletlerine her zeminde yapılmaktadır.⁹⁸

Tarih derslerinin amaçları üzerinde yapılan araştırmalarda, amaçların yeterince anlaşılmadığı, etkinlik ve yeterliliğinin gözden geçirilmesi gerektiği önerilmektedir.⁹⁹

⁹⁶ İş okulu bkz. N. Tozlu, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul 1997, s.47.

⁹⁷ I.Tekeli., *Tarih Öğretimi ve Deri Kitapları Sempozyumu*, (Haz.Salih Özbaran),İzmir 1998, s.47-50.

⁹⁸ M.Safran, B.Ata, "*Barışçı Tarih Üzerine Çalışmalar*", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVI/1*, Ankara 1996, s.11-26

⁹⁹ M. Safran., "*Lise ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları*", *MEB*, Ankara 1993,s.35

Tarihin amaçları konusunda UNESCO ortak standartlar geliştirmek üzere çalışmalar yapmakta, düzenlenen sempozyumlara tarih derslerinin genel hedefleri için tavsiyelerde bulunmaktadır.

Ortak yaklaşıma göre tarih dersleriyle: 1. Olayların bilinmesi 2. Anlayış ve sevgi 3. Muhakeme yeteneği kazandırılması 4. Sosyal görevler, 5- Hoşgörü, 6. Demokrasi, 7. Benzerliğin Sağlanması ortak amaçlar için tavsiyelerdir.¹⁰⁰

Milletlerarası münasebetlerin barış üzerinde kurulmasında muhtevaların önemli rolü vardır. Barışçı bir anlayışın tesis edilmesi için düşmanlık ifadelerinin kaldırılarak tarih konuları ilmi esaslar üzerinde tartışılmalıdır. Bu anlamda ortak tarih projelerin geliştirilmesi önümüzdeki yüzyıl için büyük önem taşımaktadır.¹⁰¹

Muhteva konusunda tarih öğretimimizin en çok eleştirilen yönü gereksiz ayrıntılara yer verilmesidir. Öğretimimiz bu konuda ortak anlayışın olmadığından sık sık müdahalelere uğramakta, tepkilerden dolayı her anlayışa uygun konulara yer vermeye çalışılmaktadır.

Cumhuriyet dönemi tarih öğretimi diğer yönlerde olduğu gibi Türk eğitimine paralel bir gelişme kaydetmiştir.

Tarih öğretiminde kullanılan yöntemler, tarih geleneğine bağlı olarak gelişmekte olup, tarih öğretiminde konunun muhtevası ve öğrencinin gelişim seviyesi tarihi olayların işlenme yöntemini belirlemelidir. Kullanılan yöntemlere ek olarak bazı yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlarda önemli bir yenilik, olayların öğretilmesiyle ilgilidir. Dikey ve yatay olarak açıklanan usullerden yatayda metod, olayın çevresini de aynı dönem içerisinde ele alarak öğretme, dikeyde ise olayın olduğu tarihten gerilere dikey olarak gidilerek öğretilmesi tarzıdır.¹⁰²

¹⁰⁰ E.H.Dance,, *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*, (nşr. Osman Horazanlı), İstanbul, 1972,s.1 vd.

¹⁰¹ J. Tosh., *Tarihi Projeler*, (nşr. Özden Arıkan), İstanbul 1997,s.9

¹⁰² İ. Özçelik., *Tarih Öğretimin'de Yöntem ve Teknikler*, Ankara 1986,s.161s

Ç- SOSYAL BİLİMLERDE ELEŞTİRİCİ DÜŞÜNME ÖĞRETİMİ

a- Sosyal Bilimlerde Eleştirci Düşünmenin Önemi

Bilginin kümülatif bir şekilde artmasıyla insanlık bugün, bilgi çağı dediğimiz çağı yaşamakta, elde ettiği birikimle hayatını birçok sahada kolaylaştırıp, yaşamını etkileyen güçler karşısında kendi lehine gelişen durumu değerlendirmektedir.

Bilginin küreselleşmesiyle birlikte korkunç şekilde bilgi patlaması yaşanmakta, üretilen bilginin doğruluğunun, güvenilirliğinin ve geçerliliğini ilmesinde ve karar vermede güçlükler zorluğu ortaya çıkarmaktadır.¹⁰³

Zorluğa rağmen her türlü bilgiyi, değerleri yaşayarak onun içine girerek, kurallarını bularak içerdiği mesajları keşfederek anlamak ve yorumlamak mümkündür.¹⁰⁴

Diğer taraftan bilgiden bilgiye geçiş, yeni bir toplum yaratma gücü vermiştir. Ama bu toplum uzmanlaşmış bilgiye bilgiyi kullananların ise uzman olmasına dayanmaktadır.¹⁰⁵

İnsanlığın bilgiyi her sahada sınırsızca kullanma ve getirdiği yeni değerlerin sağladığı kolaylıklardan dolayı kabullendirme eğilimi, ortaya çıkan bazı problemlerle birlikte bilim adamlarını mevcut durumu tartışma ve değerlendirmeye itmektedir.

Değer kavramlarıyla, vizyonlarla, inançlarla, yeni toplumu bir arada tutan hayata anlam veren şeylerle ilgili sorunlar çağımızın tartışılan en önemli sorunlarıdır.¹⁰⁶

¹⁰³ V.Çelik, "Bilgi Toplama Eğitim Sistemi ve Geleceğe yönelik Eğilimleri", (Yeni Türkiye 21.yüzyıl Özel Sayımı), S.19, Ankara 1998, s821.

¹⁰⁴ M.Tezcan, "Gelecekte Eğitim", (21 Yüzyıl Okulları), Yeni Türkiye (21.yüzyıl Özel Sayısı). S.19, Ankara 1998, s821.

¹⁰⁵ P. F.Drucker, *Kapitalist Ötesi Toplum*, (nşr.B. Çorakçı), İstanbul 1993, s.73.

¹⁰⁶ P.F.Drucker, a.g.e., s.73.

Bilgi, modern eğitimin insan hayatındaki rolünü değiştirmiş eğitimin amaçlarını, içeriğini, yöntemlerini tekrar gözden geçirmemizi zorunlu hale getirmiştir.

Düşünme, eğitimin uzak hedefi, nihai amacı olarak kabul edilip, eğitim-öğretim süreci sonunda bilgiyle birlikte geliştiği kabul edilmekle birlikte bunun gerçekleştirilmemesinden yakınılmaktadır.

Bu çerçevede ders programlarının içerik ve amaçlarının öğrenciye bilgi yüklemeyi değil, onların bilgiyi kullanmasını hedef alması beklenmektedir. Diğer bir deyişle ders içeriği anlatım yoluyla bilgi yüklemeyi değil, bilgi üretmeyi, yani düşünmeyi öğretmelidir.¹⁰⁷

Düşünme yeteneği gelişmeyen öğrencinin en büyük etkinliği depoladığı bilgiyi geri çağırmak olacağından, dağarcığındaki bilgiyi nasıl kullanacağını dahi bilememektedir.¹⁰⁸

Gerek yüksek öğretimin amaçlarında, gerekse milli eğitimin genel amaçlarında, bireylerin düşünce eğitimine yönelik amaçların bulunmakla birlikte¹⁰⁹ düşünme eğitiminin programlarda yeni yeni gündeme geldiğini görülmektedir.

Tarih ve Sosyal Bilgiler programlarına bakıldığında amaç ve davranışların (düşünceye yönelik) üst seviyedeki becerilere yeterli ve açık olmadığı görülmektedir.¹¹⁰

Bugünkü durumu itibariyle ve geleneksel olarak eğitim, bireylere bilgiyi öğretmektedir. Bilgi, insan düşüncesinin yerini alamaz. Oysa düşünme 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.¹¹¹

¹⁰⁷ Y. Özden, *Eğitimde Dönüşüm*, Ankara 1998, s.19.

¹⁰⁸ Y. Özden, a.g.e., s.20.

¹⁰⁹ 1939 Sayılı METK, (Mad.2-3), 2547 Sayılı YÖK, Mad.4.

¹¹⁰ Heyet, İlk Okul Programı (MEB), Ankara 1995, Orta Okul Programı, (Milli Tarih), Ankara 1995, s.161

¹¹¹ O.Kazancı, "Eğitimde "NE"düşünmek mi? "Nasıl"Düşünmek mi,"Çağdaş Eğitim, Ankara 1984, s.19 vd.

Bugün yetişen bireyler okulun düşünmede olumlu bir tesirini görmeden yetişmekte, duygularının, algılarının değerlerinin ya da çevresel etkenlerin tesiri altında kalmaktadırlar. Bu durum özellikle Sosyal Bilimler alanındaki içerikleri hedefleri ve öğretim yöntemlerini tekrar gözden geçirme gereğini doğurmaktadır.

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 eğitmemiz gerektirmektedir.¹¹²

Çünkü Sosyal Bilimler alan itibarıyla doğrudan insan davranışları, ilişkileri ve değerlerini kapsamaktadır. Çağımız insanının problemleri de bu alanların eğitiminin yeni anlayış kazanmasıyla artan önemine uygun fonksiyonellik kazanacaktır.

Türk toplumu da diğer toplumlar gibi hızla değişmektedir. Beraberinde getirdiği sorunlar artmakta, çözüm yolları değişmektedir. Doğru düşünmeye, nasıl düşüneceğimizi bilmeye bugün dünden daha çok ihtiyacı vardır.¹¹³ Modern toplumu kaplayan anlamlı problemlerin çözümleri düşünme ve anlamada yaygın bir gelişme gerektirir.¹¹⁴

Hem toplumun her düzeyindeki karar vericilik hem de bireysel olarak ilişkilerde düşünceye dayalı kaliteli bir atılıma ihtiyaç vardır.¹¹⁵ Bu atılımın temelinde bireyin kendisini, çevresini ve milletini insanlığı tanıma, değerlendirme ve bilgileri düşüncelerin hizmetinde bilimsel bağımsız, objektif tutum davranış ve değerler kazanması yer almaktadır.

Yaratıcı ve eleştirci düşünebilen, kendi toplumsal dinamiklerini gelişmeci bir anlayışla hazmedip geliştirebilen, globalleşmeyi düşünme de, tarzında gerçekleştiren şahıslar için sosyal bilginin düşünce odaklaşması Sosyal Bilgilerin önceliği haline gelmelidir.

¹¹² N.Kale, "Eğitim ve Yaratıcılık" Yaşadıkça Eğitim, Ankara 1995, s.4-7

¹¹³ O.Kazancı, a.g.e., s.19-24

¹¹⁴ S.Berman., a.g.m.s. 19 vd

¹¹⁵ R.Ornstein, "Thinking Context" Developing Vhinde, Alaxandria Virgina, s.15 vd

b-Düşünme ve Düşünme Türleri

ba-Düşünme

İnsan davranışları temelde kendi varlığını sürdürme güdüsüne dayanmaktadır. Binlerce yıl öncesi düşünülürse varlığını sürdürme, doğayı kontrol altına alma, daha rahat ve mutlu yaşama insanın davranışlarına yansımaktadır. Ancak zamanla bunlar sağlanıp insan toplumsallaşmaya başladıkça düşüncelerini ve uğraşlarını diğer ihtiyaçlarını karşılamaya yöneltmiştir. Böylece insanlar yeni problemlerle karşılaşmış ve bu problemleri çözmek için düşünce güçleri zorlanır hale gelmiştir. Bu problemlere bulunan çözümler düşünme birikimini artırmış ve hızlandırmıştır.¹¹⁶

Düşünme becerilerini kazandırma bazen bilgi edinme ile karıştırılmaktadır. Ancak bunlar aynı şeyler değildir. Düşünme, kritik olarak düşünmek için bilgiye bağlı aktivite değildir. İnsan bir şeyler üzerinde düşünmelidir. Birçok bilgi etkili düşünmeyi garantilemez. Fakat bilgisiz de düşünülemez. İnsan bilgi sahibi olmadığı konu hakkında düşünemez. Bilgi ve düşünme birbirleriyle ilişkilidir, birbirine bağlıdır.¹¹⁷

Çağımızda, insanların ulaştıkları bilgileri iç ve dış uyumunu bozmadan kullanabilmesi ve kendi lehine tanzim edebilmesi düşünceyle mümkündür. Bu sebeple bireylerin düşünme yollarını öğrenmesi, uygulaması ve geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak düşünmenin öğretilmesi bilimsel yollarla mümkün olmakta ve bu görev de büyük ölçüde eğitim kurumlarımıza düşmektedir.

Düşünme ve nitelikleri konusunda ilk çağlardan itibaren pek çok araştırma yapılmış; ancak, tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varılamamıştır. Düşünmeyi Farklı bilim adamları farklı şekillerde tanımlamışlardır. Thomsan'a göre düşünme altı değişik durumu anlatır.¹¹⁸

1- İçer dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü

¹¹⁶ O.Kazancı.,a.g.e.s.1

¹¹⁷ R.Nickersen., "*Kinds of Thinkis Taught in Current Programs*", *Educational Leadership*, 1984, Vol 42, No.1

¹¹⁸ O.Kazancı.,*Eğitimde Psikolojisi*.,Ankara 1989,s.30

- 2-Hatırlama ve zihinde arayıp bulma,
- 3-Uyarma ve dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süreç
- 4-Hayali düşünme, imgeleme,
- 5-Belirli bir şeye inanma, inanç,
- 6-Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç.

Thomson'un sıralaması dikkate alındığında zihinsel süreçte özel performans isteyen altıncı basamaktır. Bu basamakta bireyin kendisine rahatsızlık veren durum karşısında zihinsel faaliyeti söz konusudur. Sonuçta elde ettiği başarı psikologların düşünme olarak kabul ettikleri sonuçtur. Bu süreçte akıl yürütme, problem çözme, olay inceleme ve eleştiri gibi basamaklar söz konusudur.

Deweyl'e göre insan deneyim geçirmediği, üzerinde bilgi sahibi olmadığı bir konuda düşünemez. Düşünmek ancak bir problemle başlamaktadır. Problemin çözümü için işe koşulan zihinsel güç ve süreç düşünme olarak ele alınmaktadır.¹¹⁹

Alık ise, düşünmeyi lisan ve sembolik davranış olarak ele almıştır. İnsan lisanı sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda mekanda ya da her ikisinde de var olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında kendi kendisiyle konuşur. Lisan ile birey o zaman mevcut olan veya olmayan mekanlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunur. İşte bu tepkide bulunma davranışı düşünmedir.¹²⁰

Skinner göre düşünme öğrenmede, fark gözetmede, ayrıntıları incelemede ve soyut olaylarda gerçekleşen davranış değişimleridir.¹²¹

Bu açıklamalara dayanarak düşünme; duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu ve karşılaştırmalar yapma ayırma, birleştirme, bağlantıları, biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanabilir.

Düşünmek ise; bir sonuca varmak amacıyla, bilgileri incelemek, karşılaştırmak aradaki bilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihni yetiler oluşturmaktır.¹²²

¹¹⁹ O.Kazancı.,Eğitimde Eleştiri Düşünme Öğretimi,Ankara 1989, s.2

¹²⁰ İ.A.Alık., Yaratıcılık, Ankara 1987,s.21

¹²¹ O.Kazancı.,a.g.e. ,s.3.

¹²² "Düşünmek", Türkçe Sözlük (T.D.K) ,Ankara 1997,s.257.

Kazancı'ya göre düşünme, zihinden geçirme, göz önüne getirme, bir sonuca varma amacıyla inceleme, karşılaştırma ve zihindeki bilgilerden yararlanma gibi zihinsel işlemlerden geçirmek, değerlendirmek, hatırlamak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, ayrıntılarıyla incelemektir.¹²³

Sonuç olarak düşünme zihinsel bir süreç olup karmaşık ve birçok beceriyi kapsayan, geliştirmesi için özel programlar gerektiren beynimizin zihinsel işlemler sonucu ürettiği ürün, olarak ifade edilebilir.

bb- Düşünme Türleri ve Eleştirci Düşünme İlişkisi

Öğrenme süreçleriyle ilgilenen hemen her psikolog düşünme türleriyle ilgili sınıflamalar yapmış, düşünmeyi değişik temellerden yola çıkarak farklı kategorilerde sınıflandırmıştır.

Bu değerlendirmelerde ilk farklılık düşünce sürecinin boyutları hakkındadır. Düşünmeyi tek boyutlu olarak ele alanların başında pragmatizmin önemli temsilcisi John Dewey gelmektedir. Dewey düşünmenin yansıtımcı olması gerektiğini savunarak yansıtımcı düşünceyi beş ana evrenin ortaya çıkardığını savunmaktadır.¹²⁴

- 1) Problemin belirlenmesi ve sınıflandırılması,
- 2) Problemle ilgili gerçeklerin veya olguların belirlenmesi,
- 3) Denencelerin formüle edilmesi
- 4) Oluşturulan denencelerin test edilmesi
- 5) Sonuçların değerlendirilmesi

F.L.Ruch ve W.Winacke düşünmeyi iki uç arasında ele almakta; alt uçta düşünme, üst uçta gerçekçi düşünme yer almaktadır. Gerçekçi düşünmeyi de;

- 1-Tümevarımcı düşünme
 - 2-Tümden gelimci düşünme süreci
 - 3-Eleştirci düşünme süreci
- olarak ayırmaktadır.¹²⁵

¹²³ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 29.

¹²⁴ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 23.

¹²⁵ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 24.

Yaratıcı, düşünme, problem çözme yoluyla gelişen düşünme ve eleştirici düşünme, temel düşünme türleridir. Bu düşünme türlerinin gelişmesi birbirleriyle yakından ilgilidir.

bba-Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme çağdaş insan tipinin yetiştirilmesinde geliştirilmesi gereken üst seviyeli düşünce türlerindendir. İnsan ilişkilerinin, insanı temel alan bilimlerin önem kazandığı çağımızda eğitimde amaçların, programların içeriklerinin, kazandırılması gereken davranışlar bakımından yenileşme zarureti beraberinde getirmiştir. Özellikle Sosyal Bilimler öğretme süreçlerinde alt seviyelerdeki hedef ve davranışlardan ziyade düşünmenin öğretilmesi önemli rol almaktadır. Çağdaş eğitiminin işlevi, bireyleri daha yaratıcı hale getirme ve topluma katkıda bulunma kapasitelerini artırma ve potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerine yardımcı olmak şeklinde özetlenebilir.¹²⁶

Yaratıcı düşünme fiziksel, psikolojik ve sosyal çevrede karşılaşılan problemleri çözerken özgün zihinsel davranışları sergileme olarak tanımlanabilir.¹²⁷

Diğer bir bakışla yaratıcı düşünme orijinal çözümler, bilgiler ve düşünme süreçlerinin üretildiği kategoriye simgeler.¹²⁸

Yaratıcılık akılcılık olarak da tanımlanır. Her düzeyde varolan ve insan yaşamının her döneminde ortaya çıkan bir yetenek, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda eserlerin ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir.¹²⁹

Tarrance ise yaratıcılığı “sorunlara, aksaklıklara bilgi eksiklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunma olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı düşünme genellikle müzisyen, yazar ve sanatçılara has bir düşünme türü olarak düşünülse de Sosyal Bilimlerde bilgilerin

¹²⁶ Y. Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara 1997, s.107

¹²⁷ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 22.

¹²⁸ N. Kale”*Üç Düşünsel Yeti” Yaşadıkça Eğitim*, S.28,Ankara 1993,s.4vd

¹²⁹ Y.Özden., a.g.e.,s.108.

harmanlanmasında ve değerlendirilmesinde sebep-sonuç ilişkisinin ortaya çıkarılmasında ilişkilerin karmaşıktığı yaratıcı düşünceye önem kazanmaktadır.

Bu düşünme türünde düşünmeye başlama noktası, nitelik, çeşitlilik, farklılık çok önemlidir. Sezgi yararlı bir bilgi kaynağıdır.¹³⁰

Gözlenebilir davranışları ise akılcılık, esneklik, orijinallik, imgeleme, sezgi, tahmin, analiz, sentez, değerlendirme konsantre olma, sıra dışı bağlantılar kurabilme şeklinde sayılabilir.¹³¹ Yaratıcı düşünmenin eleştirici düşünme ile yakın ilişkisi vardır. Eleştirel düşünme, imgeleme, eleştiriye tek bir düşünce şeklinde birleştirir. Edebiyatta, bilimde, tarihte, felsefede ya da teknolojiye yaratıcılığın özgürce akışı eleştiriyle kontrol edilebilir.¹³²

Eleştirilerin kullanılış biçimi olumlu ya da olumsuz yeni fikirlerin işaretini verebilir. Farklı bakış tarzıyla da olguların ve olayların her cephesiyle görülmesi test ve edilmesiyle sağlanabilir.

bbb-Problem Çözme

Problem çözme düşüncesi bildiklerimizi kullanarak bilinmeyen sistematik ve analitik olarak ortaya çıkarma yeteneği;¹³³ olarak tanımların maktadu diğer bir tanımlamaya göre probleme güdülenen bireyin düşünme süreci içerisinde problemi çözmede atacağı adımları, çözümü etkileyen olumsuzlukları ortadan kaldırarak muhakeme ve mantıksal düşünme süreçlerini kapsayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir.

Bu düşünme süreci gözlem, açıklama, genelleme tahminde bulunma, tahminlerin (öngörü) test edilme süreci olarak açıklanıp araştırmalarda uygulanan yöntem örnek olarak düşünülebilir.

Problem çöze sürecinin öğretiminde düşüncenin geliştirilmesinde problem çözme tanımı içerisinde aranması gereken davranışlar; analitiklik, sistemlilik,

¹³⁰ N.Kale., a.g.m.s.13

¹³¹ Y.Özden., a.g.e.,s.111.

¹³² J. Pasmoe, "Eleştirel Olmayı Öğrenme Üstüne," A.Ü.E.F. Dergisi XXIV/2, (nşr. H.Ünder), s.12 vd.

¹³³ N.Kale., "Eğitim ve Yaratıcılık", Yaşadıkça Eğitim, S.37. Ankara 1995, s.4vd.

ipuçlarını ısrarlı kullanma, benzerleri bir araya getirme ve tutarlı düşünme aranmalıdır.

Bu tür düşünmenin basamakları halindeki becerileri ise; problemi çıkarma tanımlama, ilgili bilgileri seçme, hipotez geliştirme, alternatifleri belirleyip seçme ve sonuç çıkarma olarak ifade edilmektedir.¹³⁴

Süreç bakımından bakıldığında eleştirici düşünme süreciyle problem çözme süreci arasında benzerlikler olduğu görülür. Her ikisinde de çözülmesi gereken bir problem vardır. Çözümünde de aynı basamaklar söz konusudur.¹³⁵

Eleştirel düşünmede öğrenciye verilen, çözmek zorunda olduğu problemdeki doğallığın entelektüel açıdan yakalanmasıdır. Bağımsız anlamların örneğin öğretmenin tarafından verilen bir durum ya da problemdeki işaret ve ipuçlarını ileri seviyede yakalanması söz konusudur.¹³⁶ Bu ilişki eleştirici düşünmenin problem çözme tekniği ve süreci üzerinde ortaya çıkacağının göstergesidir.

Dewey, eleştirici düşüncenin geliştirilmesinde, yaratıcılığın ortaya çıkmasında kişiyi araştırmaya sevk etmede problemlere yeni çözümler getirme bakımından problem çözmenin teşvik edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.¹³⁷

Diğer bir bakış açısında ise eleştirici düşüncenin, aynı zamanda bir problem çözme tekniği olduğu, öğrencilerin öğrenmeden doğal problemleri çözmelerini, değerlendirmelerini, açıklamalarını ve seçmelerini gerektirmenin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır.

Problem çözme düşüncesinin geliştirilmesi ve diğer düşünme becerilerinin kazandırılması şüphesiz öğretimin çıktıları bakımından önemli tesirler meydana getirecektir.

Yaratıcılığı ve eleştirici düşünme güçleri gelişen bireylerin aynı zamanda Problemleri tanımlama, araçları ise koşmada ve sonuca ulaşmada kapasiteleri yükselecektir.

¹³⁴ N.Kale., a.g.m., s.87

¹³⁵ Y.Özden., a.g.m., s.87

¹³⁶ B.B.Hidgins, And Ef, "Childrens Critical Thinking A Model Ferrit, Analysis And Two Examples" *Journal Of Educational Research*, Vol 82, Washington 1989, s.327 vd.

¹³⁷ F.Oğuzkan., Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Ankara 1985, s.40vd

c- Eleştirici Düşünme

ca- Genel Bilgiler

Eleştirel düşünme, tenkitçi,değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık mantıksal, bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır.¹³⁸

Literatürde sık sık kullanılan “bilimsel yöntem”, “bilimsel düşünme”, “üretici düşünme”, “eleştirici düşünme” gibi kavramlar, aralarında küçük farklar olmakla birlikte aynı düşünce tarzını temsil etmektedir.¹³⁹

Robert H.Ennis’e göre eleştirici düşünme, “yazılı ya da sözlü anlatımların belirli bir kural çerçevesinde değerlendirilmesidir. Eleştirici düşünme bir anlatımın anlamını bulmak, onun kabul edilmesine ya da reddedilmesine karar vermektir.”¹⁴⁰

Burton, “Problemlerin çözümünde etkili olan, geçerli sonuçlar çıkarmaya yönelik eleştirici yansıtımcı araştırma”, Yoesting W. Renner “Mantıki önerme ve tartışmaları kullanma ve ayırıştırma yeteneği”, C.Nei ise “özenli yargılamalara dayalı tartışmaların ve önermelerin doğru değerlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır.¹⁴¹

Eleştirel düşünme karmaşık bir zihinsel beceriler setidir. Bilinçli düşünmeyi gerektiren düşünen tarafından sürekli başvurulmuş çözüm ya da sonuçların kavranmasıdır.¹⁴² Aynı şekilde Watson W.Glaser de eleştirici düşünmeyi “tavır bilgi ve becerilerden oluşan karma bir düşünce süreci olarak” tanımlamaktadır. Bu süreci;

1-Problemin varlığını tanıma yeteneği,

2-Geçerli çıkarımların özelliklerini, doğruluğunu, akla uygun bir biçimde belirten genellemeler hakkında yeterli bilgi.

3-Bu tavrın işe koşmadaki niteliklerden oluştuğunu ifade etmektedir.¹⁴³

¹³⁸ Y.Özden., a.g.e.,s. 98

¹³⁹ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 37

¹⁴⁰ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 38

¹⁴¹ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 39

¹⁴² Hidgins, a.g.m.,s.330

¹⁴³ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 50.

Eleştirici düşünmeyle ilgili şu ana kadar yapılan tartışmalar sonunda her hangi bir düşünme olayında, birden fazla incelenmesi, tartışılması, değerlendirilmesi gereken durumlar söz konusu olduğuna göre, çözüm için yararlı olabileceği kabul edilen alternatiflerden birini ya da birkaçını seçme özgürlüğü eleştirici düşünmenin ön şartı haline gelmektedir.

Eleştirici düşüncenin tanımlanmasında; düşüncenin özellikleri, ön şartları, boyutları, düşünme esnasındaki etkinlikler ve zihinsel faaliyetler genel çerçeveyi oluşturur. Bu tür düşünmede önemli olan yetenekler başta ön yargı, varsayım, tutarsızlıklar ve düşünme olgularını tanımak üzere aşağıdaki gibi sınırlanabilir.

- 1-Ön yargı ve tutarlılığı değerlendirme.
- 2-Kaynakları ayırt etme.
- 3-Çıkarımları ve nedenleri değerlendirme
- 4-Varsayımları fikirleri ve iddiaları ayırt etme.
- 5-İfadenin eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.
- 6- Tanımlamaların yeterliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.¹⁴⁴

Özet olarak, yukarıdaki tartışmaların ışığı altında, eleştirici düşünme konusunda aşağıdaki görüşler ileri sürülebilir. Eleştiri bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenilirlik açısından inceleme yargılama ve değerlendirme işidir¹⁴⁵ diyebiliriz.

Eleştirici düşünme, eleştiri yaparken işe koşulan zihinsel faaliyetlerden oluşan düşünme, yargılama ve hüküm vermenin boyutlarından oluşur. Bir başka tanımlamayla eleştirici düşünme zihinsel süreçlerle kişinin problem çözmede kullandığı stratejiler¹⁴⁶ ve disipline edilmiş belli bir düşünme moduna veya ögesine yönelmiş kusursuz düşünebilme¹⁴⁷ olarak da ifade edilebilir.

Diğer bir ifadeyle de rasyonel bir şekilde belirli iddiaların akla yatkınlığını, yargılama yeteneğini, kanıtları tartması, üstü kapalı şeyleri mantıklı

¹⁴⁴ Y.Özden., a.g.e.,s. 99.

¹⁴⁵ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 41.

¹⁴⁶ Y. Kayabaşı, a.g.m., s.40

¹⁴⁷ Y.Kayabaşı, a.g.m., s.43

bir şekilde ifade etmeyi, karşıt fikirler ve alternatifler, hipotezler sunmayı gerektirir¹⁴⁸

Sonuç olarak, “bir problem durumunu bilimsel kültürel, sosyal standart ve sosyal ölçütlere göre tutarlılık, geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede ise koşulan tavır bilgi ve becerilerin tümüdür” Şeklinde tanımlayabiliriz.¹⁴⁹

cb- Eleştirci Düşünme Öğretiminde Temel Süreçler

Eleştirci düşünmenin tanımının yapılmasında belirgin farklar olmasına rağmen, düşünme sürecinin başlaması için problemin farkına varılmasında görüş birliği mevcuttur. Bilim adamları eleştirci düşünmenin bir veya birden fazla süreci kapsayıp kapsamadığı konusunda görüş ayrılığına düşmektedirler.

Problem çözmedeki zihinsel süreçlerin eleştirci düşünmede de geçerli olduğu ve eleştirci düşüncede de birden fazla sürecin ise koşulmasının söz konusu olduğu söylenebilir.¹⁵⁰

Paul Richard ise bu düşünme sürecini düşünme seti olarak ele almakta “zihinsel ve duyuşsal olarak ikiye ayırmaktadır. Düşünme becerilerinde ise kişisel, zihinsel, sezgisel ve moral güçler yer almaktadır.¹⁵¹

Eleştirci düşüncenin tanımlanmasında karmaşık süreç olarak ele alanların sınıflamalarında açıkladıklarımızın yanında Hidging’in eleştirci düşünme sürecinde eleştiri becerileri; a-görevi tanımlama b-stratejileri düzenleme c-düşünme sürecini kontrol etme olarak sıralamaktadır.¹⁵²

Düşünce öğretimi üzerinde duran eğitimcilerin öğretim yaklaşımlarını temelde iki başlık altında aktarmak mümkündür. Birinci grup her düşünce sürecinin ayrı birer konu halinde öğrencilere öğretilmesini savunurken diğerleri

¹⁴⁸ Y.Kayabaşı, *a.g.m.*, s.45

¹⁴⁹ O.Kazancı, *a.g.e.*, s. 32.

¹⁵⁰ G.Büyükkurt, *a.g.m.s.* ;O.Kazancı, *a.g.e.*, s. 40

¹⁵¹ R.W.Paul, “Critical Thinking”, *Educational Leadership*, Vol 42, 1984,s.3 vd.

¹⁵² B.B.Hidgins, *a.g.m.s.*227 vd.

ise ders sırasında yeri geldikçe öğrencilerin eleştirci düşünmeyi nasıl geliştireceklerini ve kullanacaklarının öğretilmesini savunmaktadırlar.¹⁵³

Bu temel iki anlayıştan farklı olarak bazıları da eleştirci düşünme öğretimini öğrencilerin önünde beliren problemin niteliğine ve öğrencinin ihtiyacına göre bir tarzın benimsenmesinin üzerinde durmaktadır. Eleştirci düşünmeyi uç gruba ayırmaktadırlar. Değerlendirme olarak eleştirci düşünmeyi “önceden kabul edilen kriterler doğrultusunda değerlendirme”¹⁵⁴ olarak ele almakta bu tür düşünme alıştırmalarında öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları önyargı, varsayım ve kandırmacılıkları tanımada yardımcı olarak medya, reklamlar ve politik mesajlara eleştirel bir bakış kazandırmayı amaçlamakta ve müfredata öğrencinin yeteneğinin artırılması için içerik ve yöntem olarak ilaveler yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.¹⁵⁵

Problem çözme olarak eleştirel düşünme Problem çözme amacı ve yöntemi olarak ele alınmakta, bilgi kapsamındaki problem çözmenin sürecinden bakarak yargılamayı ve değerlendirme güçlerinin gelişmesini içermektedir.

Entellektüel gelişme süreci olarak eleştirci düşünmede ise üniversite düzeyindeki öğrencilerin üç alanda, (tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama, entellektüel gelişme) potansiyellerinin arttırılmasına yöneliktir.¹⁵⁶ Genel olarak eleştirci düşünme öğretiminde problem çözmenin basamakları ana kategoriler olarak ele alınmaktadır. Başlangıçta soru sorma gücünün arttırılarak soruların anlamlı hale gelmesiyle öğrenciler tarafından problemin tanımlanması. Öğrencilerin sorunu tanımladıktan sonra hipotezin kurulmasında rehberlik yapılarak ortaya çıkan bilgilerden sınırlamaya gidilerek hipotez kurma. Hipotezlerin ortaya konan problemle ilgili tanım ve bilgi birikiminden yola çıkarak formülle edilmesi sağlanarak belirli kriterlere göre hipotezleri test etme.

¹⁵³ O.Kazancı.,a.g.e. ,s.63

¹⁵⁴ Y.Özden., a.g.e.,s. 98

¹⁵⁵ Y.Özden., a.g.e.,s. 99

¹⁵⁶ Y.Özden., a.g.e.,s. 100

Bilinen elde edilen verilerden, olgulardan ve gerçeklerden yola çıkılarak belirli bir zihni disiplin içerisinde mantık örgüsü kurularak çıkarımlarda bulunulması.

Araştırma, tartışma ya da düşünme süreci sonunda konuyla, problemle ilgili olarak genellemelerin belirlenip yeni durumlara uygulamak üzere yargıya ulaşılması;¹⁵⁷ basamakları esas alınan öğretim sürecidir.

cc-Eleştirici Düşünme Öğretiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Eleştirici düşünme gücünün geliştirilmesinde öğretimin başarısını etkileyen faktörler iki gruba ayırmak mümkündür. Birinci grubu öğrencilerin doğuştan getirdikleri kalıtsal faktörlerin belirlediği zihinsel kapasiteler oluşturmaktadır. Zihinsel etkenlerin başında gelen zeka seviyesi eleştirici düşünme öğretimini etkileyen en önemli kalıtsal faktördür. Eğitimciler, belirli bir zeka seviyesine kadar olan kategoride zeka ile düşünme başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olması yönünde hemfikirdirler.

Ancak maksimum 120'ye kadar doğru orantılı bir ilişkinin olduğunda aynı görüşler varken daha üst seviyelerdeki ilişki konusunda farklı görüşler vardır. Kazancı bu doğru orantı için zeka yönünden herhangi bir sınırlama getirmemiştir.¹⁵⁸

Diğer yandan zeka seviyesinin yüksekliği ya da belli sınırın üzerinde olması eleştirici düşünmeyi olumlu etkilerken tek başına yeterli olamamaktadır. Akademik başarı, okuma başarısı tek başına yeterli olmadığından ikinci grup faktörlerin önemli etkisinin olduğu gözlenmektedir. Öğrenmeyle kazanılan ya da öğrenme ortamında etkili olan etmenlerin ilki duyuşsal alanla ilgili öğrenenin duyguları, düşünceleri ve yargılarıdır.

Öğrencinin kendisini ailesine, çevresine ve öğretmenine bağımlı hissetmesi kendi başına karar vermesini, fikrini ifade etmesine, özgür düşünmesini engellemektedir. Bu merkezlerden gelenlere karşı şüphesiz kabul içinde olması.

¹⁵⁷ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 54

¹⁵⁸ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 47

Diğer faktör de öğrencinin ailesi, çevresi ve diğer etkenlerin tesiriyle geliştirdiği benlik algısıdır. Kendini başarısız görmesi, birtakım tutumlar içerisinde alması kendisiyle ilgili yargıları eleştirel düşünmesinde etkili olmaktadır.

Geçmiş öğrenmelerinin şekli, modeli, beyini kullanım tarzı duyuşsal ve psiko-motor hatta bilişsel alanda seviyesinin gerisinde olması ya da düşünme öğretime olumsuz eğitilmesi de etkilidir.

Eğitim-öğretim sürecinin eleştirci düşünce öğretime uygun tarzda planlaması, sınıf ikliminin geliştirici nitelikte oluşması yöntemin olumsuz rollerden arındırılması eleştirci düşünmeyi artıracaktır.

Düşünmeyi olumsuz etkileyen bir başka etmen de fonksiyonel durağanlık durumudur.¹⁵⁹ Düşünme sırasında ya da problemin çözümü esnasında bireyin geçmiş deneyimlerindeki olumsuz yaşantılar yeni etkinliklerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

çç- Eleştirci Düşünmenin Öğretilmesinde İçeriğin Düzenlenmesi

Düşünce eğitimiyle ilgili çalışmaların yeni olması nedeniyle henüz öğretimin her basamağıyla ilgili genel olarak bir çerçevenin oluşmadığı görülmektedir.¹⁶⁰ Temelde mevcut üniteler içerisinde düşünme gücünü artırıcı stratejilerle, ayrı ders ve konular şeklinde öğretim yapılmalıdır düşüncesi hakimdir.

Hangi tarz benimsenirse benimsensin eleştirci düşünce öğretiminde anahtar rolü öğretmenin düşünce öğretimi konusundaki bilgi tavır ve izlediği yol ve kullanılan yöntem oynamaktadır.

Yöntem konusunda da çeşitli araştırmacıların elde ettiği sonuçlar bilimsel yöntem, tartışma, tümevarım, tümdengelim, problem çözme basamaklarının uygulanması eleştirci düşünme öğretimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

¹⁵⁹ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 49.

¹⁶⁰ S.Berman.,a.g.m. s.10 vd

Öğretim sürecinde; eleştirici düşünceyi arttıran, eleştirici düşünceyi öğreten çevreyi kontrol eden ve öğrencinin eleştirici düşünme sürecinin uzağında kalan davranışlar olarak dört tür öğretmen davranışı görülmektedir. Öğretmen öğrencilere dersler sırasında doğrudan ya da dolaylı olarak yönlendirici yardımlarda bulunarak onları etkinliklerde destekler.¹⁶¹

Öğretmenlerin, öğrencilerini herhangi bir disiplinde, yerine ve zamanına göre öğrenme ortamının merkezi olarak uygulayıcı olmaları için teşvik etmeleri, onlara cesaret vermeleri gerekir. Yapılacak faaliyetlerde öğretmene üç rol yüklenmektedir. Bunlar, kolaylaştırıcı, değerlendirici ve hakemlik rolüdür.¹⁶² Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde diğer bir görüşte de uyulması gereken dört ilke üzerinde durulmaktadır.

1-Öğretmenler kritik düşünmeyi yaratıcılık, esneklik, etkili cevap verme, çerçevesi içerisinde öğrencilere açıklama,

2-Öğrencilerle ilişkiler kurma,

3-Eleştirel düşünmeyle ilgili değerleri ve kabul edilebilir değişiklikleri tartışma

4- Bir konu olarak kavramı açıklayabilme¹⁶³

Sosyal Bilimlerde eleştirici düşünme gücü kazandırmada öğretim sürecinin sonunda şu davranışların gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir. İçerik ve yöntemler bazı becerileri gerçekleştirmek üzere düzenlenmelidir. Bu beceriler;

1-Verileri analiz edebilme: Öğrenciler verilerle desteklenen ya da çürütülen sonuçları tanıyabilmeli, verilerin katkıda bulunmadığı değerleri seçebilmelidir.

2- Genellemeleri tanıyabilme: Öğrenciler kendileri için seçilen metinlerden bilgi ile desteklenen ya da çürütülen genellemeleri tanıyabilme¹⁶⁴

3- Neden-Sonuç ilişkisini bulma: İfadeler, bilgiler, genellemeler, olgu ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kavrama,

¹⁶¹ O.Kazancı.,a.g.e. ,s. 57

¹⁶² Y.Kayabaşı,a.g.m. s.17

¹⁶³ S.Hirose., *Critical Thinking in Community Colleges ,Clearinghouse for Products (071)*, Washington 1992,s.18

¹⁶⁴ R. Brad, a.g.m.,s.54

4-Farklılıkları ve benzerlikleri görebilme: Karşına çıkan okula, yazma, olgu ve olmaları tartışma, değerlendirme etkinliklerinde bazı sınıflamalara gidebilmek ayırt etme, sınıflama ,

5-İfade edilmemiş varsayımları tanıma: Bir metnin, ifadenin, düşüncenin dayandığı varsayımı fark etme,

6- Görüş, noktalarını çözümleme: Görüş noktasından doğan düşüncelerin, davranışların kapsamını kestirebilme,¹⁶⁵

7- Çıkarımları tanıma : Bilinen olgulardan akıl yürütmeye ulaşılan sonuçları tanıma,

8-Bilgilerin geçerlilik ve güvenilirliğini kontrol etme : Değerlendirilmesi istenen bilgileri, önüne çıkan bilgilenir. Kurallara uygun olarak gönden geçirip test etme.

9-Düşüncelerini, değerlendirmelerinde sistemlilik, Belirli bir kural içerisinde, mantık silsilesi içerisinde bakma.¹⁶⁶

11- Düşünsel şüphecilik: Öğrenilen bilgi ve becerilerde karşılaştığı fikir ve olaylarda etki altında kalmadan kendi zihin sürecini devreye sokabilme.

12-Olaylar karşısında birden çok alternatif bulabilme, kullanabilme: Çıkan sonuçları, çözümlenmesi istenen problemlerin çözümünde değişik yollar deneyebilme.

13- saptanmış kriterlere göre değerlendirme : Değerlendirmede belirlenen karakterler içerisinde değerlendirme yapabilme. ¹⁶⁷

14- Sık ve anlamlı sorular sorabilme: İçeriğe uygun olarak oluşan düşüncelerini sorularla ifade etme.

15-Geçici yargılarda bulunma: Öğrenme etkinlikleri sonucunda tezler ileri sürme.¹⁶⁸

16-Entelektüel merak: Problemlere, onun doğuran sebeplere, kanıtlara, muhtemel açıklamalara karşı duyarlı olma, niçin? Nasıl? ne diye? merak etme.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Rudin Brad, *a.g.m.s.* 55

¹⁶⁶ Nesrin Kale *a.g.m.,s.*56

¹⁶⁷ Y.Özden., *a.g.e.,s.* 100

¹⁶⁸ N.Kale ., *a.g.m.,s.*32

¹⁶⁹ O.Kazancı.,*a.g.e. ,s.* 62

Sosyal bilimler öğretiminde yukarıda üzerinde durulan becerilerin gerçekleşip gerçekleşmediği gözlenerek ve değerlendirilerek eleştirel düşünme öğretimi konusunda yeni yaklaşımlara gidilebilir.

cd-Eleştirci Düşünme Öğretimine Uyulması Gereken Esaslar

cda-Emniyetli Öğrenme Çevresi Oluşturma

Öğrenciler kendilerini emniyetle hissetmedikçe düşünme becerilerini geliştiremezler. Sınıf içerisinde ifade ettiği, paylaşmak istediği düşüncelerinden dolayı alay konusu olmak istemezler.¹⁷⁰ Bu sebeple güvenli bir sınıf yaşantısı oluşturulması sonradan öğrenmeleri etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerde sınıf duygusu oluşturmak için açık amaçlar belirlenmeli, net bir yapı oluşmalı, bütün süreçlere öğrenciler katılarak sorumluluk alabilecekleri risklere girebilmeleri, işbirliğine yönelebilmeleri, bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

cdb-Öğrencilerin Düşüncelerini İzleme, Düşünme Becerileri,

Eleştirci düşünme öğretimi ,öğrencilerin açıkça düşünme yollarını, bu yollara alternatif değerlendirmeleri ve düşüncelerini yansıtmalarını sağlar.¹⁷¹

Öğretmen, öğrencilerin düşüncesinin oluşma, şekillenme yollarını anlamaya çalışmalıdır. Düşünce yolları anlaşıldığında öğrenciler düşünme öğretiminde çok etkili olan düşünme stratejilerini seçebilecek duruma gelirler.

Öğretmenlerin, düşünce şeklini anlayabilmek için Soyla Bilgiler ünitesinin başlangıcında da öğrencilerden bazı sorulara ceap bulmasını isteyerek işe başlayabilir.¹⁷²

a-Bunun hakkında ne biliyorsunuz ?

b-Bildiğinizden emin misiniz ?

c-Bilgileri nereden elde ettiniz ?

¹⁷⁰ S. Berman, *a.g.m.*, s.10

¹⁷¹ S. Berman, *a.g.m.* ,s.11

¹⁷² S. Berman, *a.g.m.* ,s.12

d-Probleminiz nedir ?

Sorular sorulduktan sonra ders ünitesi oluşturularak son şekli verilmelidir. Öğrencilerin problem hakkında fikirlerini beyan etmeleri ve ipuçlarını değerlendirmeleri için zaman tanınmalıdır.

cdc-Katılımcı Düşünmeyen Cesaretlendirilmeli

Öğrenciler, çoğunlukla düşünme süreçleri sonunda, keşfederek ya da işbirliği gelişmelerden öğrenirler.¹⁷³

Öğrencilere açık ve bağımsız olarak nasıl düşünebileceklerinin yanında nasıl birlikte düşünmesi gerektiği de kavratılmalıdır. Beyin fırtınası, mecazi anlatımı, işbirlikli aktivite ya da tartışma tekniği içerisinde grup katılım düşüncesini nasıl öğreneceklerini, diğer düşüncelerin üzerine nasıl inşa edeceği ve ortak noktaları nasıl bulabilecekleri konusunda yardımcı olmalıyız.

cdç- Cevaplardan Ziyade Soruları Öğretmeli

Eleştirici düşünme becerileri sorulara ulaşma, konunun altında yatan sebepleri kavrama ve açığa vurma yeteneğine bağlıdır.¹⁷⁴ Bu yetenek öğrencilerin sorduğu sorular, sorduğu sorunun modelinde kendini gösterir. Öğrencilere rahat soru sorma fırsatı vererek cesaretlendirip bu soruları sınıflandırarak, iyi soru sormayı kavratılabilir.

Soruların niteliğini arttırmak için temel kabulleri, temel sebepleri içsel çelişkileri alıp öğrencinin kendi davranışını, tutumunu, inançlarını sorgulama gücü ve cesaretini kazandırılabilir.

Böylelikle daha derin düzeydeki sorulara cesaretleterek büyüklerine çevresine sorularla yaklaşarak başkasının gözden kaçırdığı çelişkileri fark edebilirler.

¹⁷³ S. Berman, *a.g.m.*,s.12.

¹⁷⁴ S. Berman, *a.g.m.* ,s.13

cdd- Birbirlerine Bağımlılığı Öğretmeliyiz

Sosyal olgu ve olayları daha bilinçli değerlendirme sistem yaklaşımında farklı düşünme yoluyla sistemin parçaları arasındaki bağıllığı bir bütün içinde irdelemeyi, bir bütün halinde sistem üzerinde düzeltici müdahaleyi ve kontrolü gerektirir.¹⁷⁵

Olayların kendi içindeki ilişkilere yeni sebep haline gelen sonuçlara inilerek sebep-sonuç ilişkisini kavrayabilirler. Bir sistem perspektifi oluşturmak, öğrencilere bir bağımsızlık değerlendirmesi kazandırır. Problemleri daha etraflıca kavramaları, parçaları ait oldukları sistemde yani bütünde yer alan rollerini daha iyi anlarlar.

cde- Çok yönlü Bakış Açısı Kazandırma

Öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaya yardım etmenin en önemli ifadelerinden birisi alternatif bakış açılarını tanımak için dinlemelerine sağlamaktır.¹⁷⁶

Başkalarının bakış açılarına girmek bireyi şüphecilik için toleranslılığa ve değişime açık olmaya zorlar.

Karşıdaki bireylerin bilgilerini almamız, olabilirlikler için değerlendirebilecek, kavrama ve sezgiyle sosyal mücadelede hareket edebilecek farklı bakış açısı kazandırmak eleştirel düşünmenin ön şartlarından.

cdf- Duyarlılık Oluşturulmalıdır

Öğrencilere düşünmenin öğretilmesinde onlara sezgi, hissetme ve ahlaki telakkilere dikkat etmeleri için yardım etmek gerekir. Öğretmenin görevi öğrencilerin sadece nasıl düşünecekleri yönünde değil aynı zamanda nasıl hissedeceklerinde de yardımcı olmaktır.¹⁷⁷

¹⁷⁵ S. Berman, *a.g.m,s.14*.

¹⁷⁶ S. Berman, *a.g.m. ,s.15*

¹⁷⁷ S. Berman, *a.g.m. ,s.15*

cdg-İş ve Standartlar Seti Oluşturmada Yardımcı Olunmalıdır

Eleştirici düşünme öğretiminde düşünce ürününü ölçecek standardın oluşturulmasına, öğrencilerin bu ölçütleri geliştirmesine yardımcı olunmalıdır. Bir sosyal veya politik konu da ya da sınıf tartışmasında olaylar üzerinde düşünülmesi, onların etkisini bütün olarak okul üzerindeki etkisini göz önünde bulundurabilirler.

Standartlar düşünce değerlendirmenin yanında öğrencilerin gelecekteki istediklerinin olumlu görüntüsünü kurlmalarına da yardım edebilir.¹⁷⁸

cdg-Düşünceleri Üzerinde Hareket Etme Fırsatı Sağlama

Düşüncelerimiz hareketle somut hale gelinceye kadar soyut kalır. Hareketlerinin etkisini inceleyerek Öğrenciler düşüncelerinin kalitesini görürler. Geri bildirim onların düşüncelerini daha açık oluşturmalarına yardımcı olur. Öğrenci projeleri sunmayla, bildikleriyle hareket etmeyle, diğerlerine anlatmayla geliştirebilirler. Böylece sosyal çevreyle ilişki kurlmalarına sağlayabilirsek öğrenciler sınıf, okul , toplum milliyet ve genel problemlere katılabilecektir.

D- İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünce gücünü geliştirmedeki rolü üzerine kadar yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmalar araştırmalar oldukça yenidir. Yapılan taramada yöntemlerle ilgili ancak bir kaç çalışmaya rastlanabilmektedir.

Konumuzun araştırma alanında yapılan çalışmaların sınırlılığı nedeniyle bu bölüme konumuzla yakından alakası bulunan çalışmalardan da bahsedeceğiz,

Ulaşabildiğimiz ilk araştırma Henderson 1958 yılında İngilizce, Fen, Tabii Bilimler, Sosyal Bilimler alanlarında öğrenim gören 1500 öğrenci üzerinde deney grubuna eleştirici düşünmeye uygun ilkelerin öğretildiği yöntem, kontrol grubuna ise bu yöntemin uygulanmadığı bir araştırma yapılmıştır.

¹⁷⁸ S. Berman, *a.g.m.* ,s.16

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan eleştirci düşünme gücü yönünden deney grubunun kontrol grubuna göre oldukça avantajlı durumda olduğu saptanmıştır.

Buradan tarafından yapılan bir diğer araştırmada Lise biyoloji dersini bilimsel yöntemle öğrenen öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları eleştirci düşünme testindeki başarı ortalamalarının bilimsel yöntemin uygulanmadığı diğer sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırmada Wright tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada kimya dersi bir grup lise öğrencisine “tümevarım tümdengelim” metoduyla ders anlatılmış, diğer grupta ise aynı ders “ tümdengelim ve takrir” yöntemiyle işlenmiştir. Elde edilen bulgulardan “tümdengelim ve tümevarım” yöntemiyle öğrenen öğrencilerin diğer gruba göre eleştirci düşünce bakımından daha ileride oldukları saptanmıştır.

Tanner, 1987 yılında yaptığı bir araştırmada hem yeni hem de uzman hemşirelerin düşünce öğrenmelerini problem çözme yöntemiyle ve mantık sürecini kullanarak öğrendiklerini bulmuştur.

Trip, 1990 yılında yaptığı bir araştırmada iletişim dersinde Problem çözümüyle ilgili basamaklar uygulanır. Ardından yukarıdaki sıralanan problem basamaklarından yararlanarak öğrenciler bireysel ve grup tartışmalarına teşvik edilip uygulamalar yaptırılır.

Sonuç öğrencilerin eleştirci düşünme güçlerinde belirgin bir artışın görüldüğü saptanır. Bu konuyla ilgili Means Andressap tarafından 1991 yılında da yapılan bir diğer araştırmada ise bilimsel yöntemlerin kullanıldığı bilimsel ve eleştirel düşünmeyi öğreten programa kaydedilir. Kontrol grubu ise bir İngilizce sınıfıdır.

Gruplara kendi içinde bölümlerden oluşan kısa soru- cevap şeklinde bir ön test uygulanır. Daha sonra 4-6 haftalık bir program uygulanır. Bu zaman içerisinde deney grubuna geleneksel ders anlatımı yerine öğrencinin aktif derse katıldığı sürece yöntem uygulanır.

Daha sonra uygulanan son testte her iki grubunun eleştirici düşünme performansları ölçülür. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülür.

Diğer bir araştırma ise Leshowitz tarafından yapılmıştır. Araştırmada eleştirel düşüncenin değişik zeka gruplarında eleştirel programla etkisinin artırılıp artırılamayacağı üzerinde durulmuştur.

50-110 arası zeka gruplarındaki öğrenciler seviyelerine göre dört gruba ayrılmıştır. Bu gruplar kendi aralarında kontrol-deney olarak iki gruba ayrılmış ön testlerden sonra eleştirel düşünce programı uygulanmıştır.

Programın sonunda son test uygulanmış öğrenme güçlüğü olan gruplarda bile ilerleme kaydedilmiştir. Bu durum öğrenme güçlüğü olanlarla olmayanların da eleştirici düşünce de düşünme güçlerinin artırdığını ortaya çıkarmıştır.

Ülkemizde ise yapılan taramada eleştirici düşünme öğretimin yöntemlerin rolü konusunda her hangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Sadece genel eleştirici düşünme öğretimiyle ilgili Prof. Dr. Osman Kazancı'nın kitap ve makalesi ayrıca bibliyografyada belirtilen diğer makalelere rastlanmıştır

Bunların yanında, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Nuriye Semerci'nin kritik düşünmeyle ilgili doktora çalışması halen devam etmektedir.

III. BÖLÜM (YÖNTEM)

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, “Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün geliştirilmesindeki rolü nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma model olarak kısmi deneysel bir araştırma olup, tasarım modeli, “Denk Kontrol Gruplu Ön-Son Test modeli”dir. Deney ve kontrol grubuna Prof.Dr. Osman Kazancı tarafından TUBİTAK’a hazırlanan “Eleştirci Düşünme Gücü” testinin I. bölümü aynen alınıp diğer bölümleri, Tarih Öğretimi II. sınıf Türk Kültürü ve Medeniyeti dersinin konularının teste uyarlanmasıyla hazırlanmıştır.

Deneysel araştırma dikkatle kontrol edilmiş şartlar altında, belli bir etkiyle harekete karşı nasıl bir tepki meydana geleceğini saptamaya yönelmiş süreçtir. Araştırma deseni aşağıda çizelge halinde ifade edilmiştir.

Denk Kontrol Gruplu Ön-Son Test Deney Deseni

Gruplar	Ölçme	Deneysel İşlem	Ölçme
Deney	Ön-test	Tartışma yönteminin kullanıldığı sınıfta eleştirci düşünce gücünün geliştirilmesine uygun ders işlenmesi	Son-test
Kontrol	Ön-test		Son-test

Değişkenler

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenim şekli ve uygulanan yöntemler bağımsız değişkenlerdir. Bağımlı değişkenler ise II. Sınıf Türk Kültürü ve Medeniyeti Tarihi dersi muhtevası esas alınarak geliştirilen Eleştirci düşünme testine verilen cevaplardır.

Evren

Bu araştırmanın evreni İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileridir.

Örneklem

Araştırmanın evrenini Tarih Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturduğundan ve aynı dönemde bütün sınıflarda aynı ders okutulmadığından aynı dersin bir öğretim görevlisi tarafından ancak karşılıklı II. sınıflarda verildiğinden örneklem olarak 1997-1998 yılı Bahar yarıyılı ikili ve gündüzlü II. sınıf öğrencileri alınmıştır.

Bu öğrencilerden gündüzlü II. sınıflar kontrol grubu olarak, ikinci öğretim II. sınıflar ise deney grubu olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçme aracı olarak Prof. Dr. Osman Kazancı tarafından geliştirilen Eleştirci Düşünme Gücü Testi'nin Sosyal Bilimlere uyarlanmış şekli uzman görüşü doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın Yürütülmesinde İşlem Yöntemleri

Birinci aşamada uygulama 1997-1998 öğretim yılı bahar yarıyılında 4 haftalık süreyle gerçekleştirilmiştir. 4 haftalık sürenin öncesindeki haftada hazırlanan "*Eleştirci Düşünme Gücü Testi*" her iki gruba gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır.

İkinci aşamada kontrol grubunda düz anlatım yöntemiyle ders işlenmiştir.

Deney grubunda ise ders grup tartışması yöntemiyle işlenmiştir. Ayrıca 4 haftalık uygulama süresi öncesinde dersin hocası eleştirci düşünme öğretimi konusunda bilgilendirilmiş ve dersin eleştirci düşünme gücünü artırmaya yönelik işlenmesi sağlanmıştır.

Her iki grubun dersleri araştırmacı ve ders hocasıyla birlikte yürütülmüştür.

Üçüncü aşamada 4. haftanın sonunda her iki gruba geliştirilen eleştirci düşünme testi ikinci kez son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma denencelerin sınanmasında grupların testlerden aldıkları puanlarla ilgili SPSS for Windows programı aracılığıyla öğrenim türüne göre Ki-Kare testi uygulanmıştır. Uygulanan testte yer alan her soruya ilişkin yüzde ve frekanslar alınarak gruplar arası anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Her iki grupta da elde edilen veriler ön test-son test karşılaştırmasıyla aradaki fark belirlenmiştir.



IV. BÖLÜM

(BULGULAR VE YORUMLAR)

A- BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo-1-Öğrencilerin Cinsiyet ve Öğrenim Türlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet \ Öğt.Türü	Normal Öğretim		İkinci Öğretim		Toplam	
	f	%	F	%	F	%
Kız	10	28.57	9	25.71	19	27.14
Erkek	25	71.42	26	74.48	51	72.85
Toplam	35	100.0	35	100.0	70	100.0

Tablo-1’de deneklerin cinsiyet ve öğrenim türlerine göre dağılımları verilmiştir. Normal öğretim öğrencilerinin 10’u kız, 25’i erkektir. Kızların bu grubun %28.57’sini oluştururken %71.42’lik oranı erkeklerden meydana gelmiştir. İkinci öğretimdeki deneklerin % 25.71’ini kızları,%74.48’ini erkekler oluşturmaktadır. Deneklerin toplamı 70 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki gruptaki öğrencilerin %27.14’ünü kızlar, %72.85 ‘ini erkekler teşkil etmektedir.

B- HİPOTEZLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

a- Zihinsel Çıkarımları Tanıma

Bu bölümde öğrencilerin bir sayılıya dayanarak yapılan çıkarımdan doğru olanı bulmalarını amaçlayan iki seçenekli 20 soru sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına dayanılarak ön-test son-test arasındaki doğru cevap oranlarının farkları tablo-2’de verilmiştir.

**Tablo-2: Zihinsel Çıkarımları Tanımada Ön Test
ve Son Test Sonuçları Arasındaki Farklar**

Yöntem	Grup	Sorulara Göre Gelişme Oranları (%)																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Anlatım	Kontrol	5.7	17.1	11.4	22.8	5.7	20.8	20.8	-	2.9	8.5	-	10	2.9	2.8	5.7	-	17.2	-	7.6	-
Tartışma	Deney	2.8	22.8	31.3	11.4	25.7	11.4	11.1	5.7	-	7.7	2.8	2.8	8.6	17.2	5.7	5.7	25.7	3.7	5.7	2.9

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin, testin zihinsel çıkarımları tanıma alanındaki sorulara ilişkin doğru cevap oranlarının ön test-son test arasındaki farklar görülmektedir. Kontrol grubunda uygulanan anlatım yönteminin eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde çok fazla etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin ise artan oranda etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-3: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 1. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

		ÖN TEST				SON TEST			
Öğr. Türü	Cevaplar	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim		28	80	7	20	26	74.28	9	25.71
2. Öğretim		30	85.71	5	14.28	31	88.57	4	11.42
TOPLAM		58	82.85	12	17.14	57	81.42	13	18.57

Tablo-3'te görüldüğü gibi normal öğretim öğrencilerinin ön testin 1. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %80, son testte ise %74.28 'dir. İkinci öğretim öğrencilerinin ön testteki 1. soruya verdikleri doğru cevap oranı %85.71 ve son testteki doğru cevap oranları %88.57'dir. Buna göre ikinci öğretimde uygulanan tartışma yönteminin öğrencilerin 1.soruda yer alan önermeye dayalı bir sayıltının doğruluğunu kavramalarında az da olsa olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir

**Tablo-4: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 2. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	6	17.14	29	82.85	12	34.28	23	65.71
2. Öğretim	30	57.14	15	42.85	28	80	7	20
TOPLAM	36	57.42	44	62.85	40	57.14	30	42.85

Tablo-4'te görüldüğü gibi normal öğretim öğrencilerinin ön testin 2. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %17.14 iken son testte bu oran 34.28 'dir. İkinci öğretim öğrencilerinin ön testin 2. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %57.14 iken aynı grubun son testteki doğru cevap oranı %80'dir.

Buna göre ikinci öğretimde uygulanan tartışma yönteminin 2. soruda yer olan önermeye dayalı bir sayıltının doğruluğuna karar vermede olumlu bir etki yaptığı ileri sürülebilir. Deney grubunun doğru cevap oranının %57'14 'ten %80'e çıkması bunun bir göstergesi sayılabilir.

**Tablo-5: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 3. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	22	62.85	13	37.14	26	74.28	9	25.71
2. Öğretim	15	42.85	20	57.14	26	74.28	9	25.71
TOPLAM	37	52.85	33	47.4	52	74.28	18	25.71

Tablo-5'te görüldüğü gibi, ön testin 3. sorusuna normal öğretim öğrencilerinin verdikleri doğru cevap oranı %62.85 son testte ise %74.28 dir. İkinci öğretim öğrencilerinin ön testte verdikleri doğru cevap oranı %42.85 iken son testte bu oran %74.28'e çıkmıştır.

Buna göre ikinci öğretimde uygulanan tartışma yönteminin verilen önermeye dayalı bir sayıltının doğruluğunu kavramada olumlu bir etki yaptığı söylenebilir. Bu da eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde tartışma yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo-6: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 4. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	7	20	28	80	15	42.85	20	57.14
2. Öğretim	23	65.71	12	34.28	27	77.14	8	22.85
TOPLAM	30	42.85	40	57.14	42	60	28	40

Tablo-6’da görüldüğü gibi normal öğretim öğrencilerinin ön testteki 4. soruya verdikleri doğru cevap oranı %20 son testte ise aynı soruya verdikleri doğru cevap oranı %42.85’dir. Deney grubunda bulunan 2. Öğretim öğrencilerinin ön testin 4. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %65.71’dir. İkinci öğretim öğrencileri son testte aynı soruya %77.14 oranında doğru cevap vermişlerdir.

P değeri .003 olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten küçük çıkması eleştirel düşüncüyü geliştirme açısından düz anlatım metodu ile tartışma metodu arasında anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir.

Deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin eleştirel düşüncüyü geliştirmede olumlu yönde daha fazla etki yaptığı söylenebilir.

**Tablo-7: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 5. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	20	57.14	15	42.85	18	51.42	17	48.57
2. Öğretim	20	57.14	15	42.85	29	82.85	6	17.14
TOPLAM	40	57.14	30	42.85	47	67.14	23	32.85

Tablo-7'ye göre normal öğretim öğrencilerinin ön testin 5. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %57.14 son teste ise bu oran %51.42 dir. İkinci öğretim öğrencilerinin ise ön testin 5. sorusunda verdikleri doğru cevap oranı %57.14 iken son testte aynı soruya verilen doğru cevap oranı %82.85 tir.

P değerinin .0005 olarak .05'ten küçük olarak çıkması eleştirel düşünceyi geliştirme açısından düz anlatım metodu ile tartışma metodu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. II. Öğretimde uygulanan tartışma yönteminin eleştirel düşünceyi geliştirme açısından olumlu yönde daha fazla etki yaptığı ileri sürülebilir

**Tablo-8: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek
Arasından Doğru Olanı Bulmada 6. soruya İlişkin
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	20	57.14	15	42.85	18	51.42	17	48.57
2. Öğretim	20	57.14	15	42.85	29	82.85	6	17.14
TOPLAM	40	57.14	30	42.85	47	67.14	23	32.85

Tablo-8’de görüldüğü gibi normal öğretim öğrencileri ön testin 6. sorusuna %57.14 oranında doğru cevap verirken son testte aynı soruya %51.42 oranında doğru cevap vermişlerdir. II. Öğretim öğrencileri ise ön testte 6. sorusuna %57.14 oranında, son testte ise %82.85 oranında doğru cevap vermişlerdir. Buna göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde yüksek oranda etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo-9: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 7. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	18	51.42	17	48.57	26	72.28	9	25.71
2. Öğretim	25	71.42	10	28.57	29	82.85	6	17.14
TOPLAM	43	61.42	27	38.57	55	78.57	15	21.42

Tablo-9’da görüldüğü gibi ön testin 7.sorusuna normal öğretim öğrencilerinin verdiği doğru cevap oranı %51.42’dir. Son test uygulamasında ise normal eğitim öğrencilerinin doğru cevap oranı %72.28 dir. II. öğretim öğrencileri ise 7. soruya ön test uygulamasında %71.42 oranında doğru cevap verirken son test uygulamasında 7. soruya %82.85 arasında doğru cevap vermişlerdir.

P değeri .017 olarak .05 ten küçük bulunmuştur. Dolayısıyla eleştirel düşünmeyi geliştirmede derslerde uygulanan düz anlatım metodu ile tartışma metodu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak tartışma yönteminin etkisinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

**Tablo-10: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 8. soruya İlişkin Frekans ve
Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	15	42.85	20	57.14	15	42.85	20	57.14
2. Öğretim	21	60	14	40	23	65.71	12	34.28
TOPLAM	36	51.42	34	48.57	48	68.57	32	45.71

Tablo-10'da normal öğretim öğrencilerinin ön testin 8. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %42.85 olarak görülürken son testte de normal öğretim öğrencilerinin 8. soruya verdikleri doğru cevap oranı %42.85 gerçekleşmiştir.

II. Öğretim öğrencilerinin ise ön testin 8. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %60 iken son testte 8.soruya verdikleri doğru cevap oranı %65.71 dir.

Normal öğretim öğrencilerinin bu soruya verdikleri doğru cevap oranları değişmezken II. Öğretim öğrencilerinde bu oran %60'tan %65.71'e çıkmıştır. Bu durum az da olsa II. Öğretim öğrencilerine uygulanan tartışma yönteminin etkisini göstermektedir. Oranın %60'tan, %65'e çıkması bu kanaati doğrular niteliktedir.

**Tablo-11: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 9. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	31	88.57	14	40	32	91.42	3	8.57
2. Öğretim	27	77.14	8	22.85	27	77.14	8	22.85
TOPLAM	58	82.85	22	31.42	59	84.28	11	15.71

Tablo-11’de normal öğretim öğrencilerinin ön testin 9. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %88.57 olarak görülmektedir. Normal eğitim öğrencilerinin son testte aynı soruya verdikleri doğru cevap oranı ise %91.427dir. II. Öğretim öğrencilerinde ise ön teste 9. soruya verilen doğru cevap oranı %77.14 son testteki 9. soruya verilen doğru cevap oranı beklenenin aksine bir artış göstermemiş yine % 77.14 olmuştur. Bu verilere göre anlatım yönteminin 9. soru kapsamında eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde daha etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo-12: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 10. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	21	60	14	40	24	68.57	11	31.42
2. Öğretim	26	72.28	9	25.71	28	80.	7	20
TOPLAM	47	67.14	23	32.85	52	74.28	18	25.71

Tablo-12’de normal öğretim öğrencilerinin ön testin 10. sorusuna verdikleri doğru cevap oranı %60 olarak görülmektedir. Aynı öğrenciler son testte 10.soruya % 68,57 oranında doğru cevap vermişlerdir. II. Öğretim öğrencileri ön testin 10. sorusuna %72.28 oranında doğru cevap verirken aynı soruya son teste % 80 oranında doğru cevap vermişlerdir.

Bu durum II. Öğretimde uygulanan tartışma yönteminin elıştırıcı düşünmeyi geliştirdiğine dair beklentiyi doğrular nitelikte görülmektedir. Böylece bu yöntemin olumlu etkisinden söz edilebilir.

**Tablo-13: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 11. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	29	82.85	6	7.14	29	85.85	6	17.14
2. Öğretim	31	85.71	4	11.42	30	88.57	5	14.28
TOPLAM	59	85.71	10	14.28	59	85.28	11	15.71

Tablo-13’de incelendiğinde zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 11. soruya ilişkin doğru cevaplarının kontrol grubunda oranı %82.85 hem ön testte hem son testteki oranının % 82.85 olduğu deney grubunda ise ön test sonucu %85.71, son test sonucu ise %88.57 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bir gelişme görülmezken deney grubunda az da olsa bir gelişme gözlenmektedir. Buna göre tartışma yönteminin eleştirici düşünmenin geliştirilmesinde bu soru kapsamında etkili olduğundan söz edilebilir.

**Tablo-14: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 12. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	29	82.85	6	17.14	29	82.85	6	17.14
2. Öğretim	30	85.71	5	14.28	31	88.57	4	11.42
TOPLAM	59	84.28	11	15.17	60	85.71	10	14.28

Tablo-14'den zihinsel çıkarımları tanıma konusunda öğrencilerin 12. soruya ilişkin doğru cevap oranlarının kontrol grubu için ön testte %82.85 son testte %82.85, deney grubunda ise ön testte %85.71 son testte % 88.57 olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin bu soru çevresinde öğrencilerin eleştirici düşünmelerin geliştirmelerinde etkili olduğundan söz edilebilir.

**Tablo-15: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 13. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	24	68.57	11	31.42	25	71.42	10	28.57
2. Öğretim	22	62.85	12	37.14	25	71.42	10	28.57
TOPLAM	46	65.71	24	34.28	50	71.42	20	28.57

Tablo-15'te de görüldüğü gibi zihinsel çıkarımları tanımada öğrencilerin 13. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grupları için ön testte %68.57, son testte %71.42 olduğu görülmektedir. Deney grubunda ise bu oranların ön testte %62.85 , son testte % 71.42 olduğu görülmektedir. P değeri .000 olarak bulunmuştur. Bu durumda her iki grup ve yöntem arasında önemli ölçüde anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak düşük düzeyde, tartışma yönteminin bu soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesinde etkili olduğundan söz etmek mümkündür.

**Tablo-16: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 14. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	11	31.42	24	68.57	12	34.28	23	65.71
2. Öğretim	15	42.85	20	57.14	31	60	14	40
TOPLAM	26	37.14	44	62.85	33	47.14	37	52.85

Tablo-16'da incelendiğinde zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabın bulunmasına ilişkin öğrencilerin 14. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubu için ön testte %31.42 son testte 34.28 olduğu, deney grubu için ise ön testte %42.85, son teste ise 60 olduğu görülmektedir. P değeri de .031 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'den küçük olduğundan her iki grup ve yöntem arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak artışın tartışma yönteminin kullanıldığı deney grubunda daha yüksek çıkması bu yöntemin bu soru çerçevesinde eleştirel düşünmeyi daha fazla olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**Tablo-17: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 15. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Normal Öğretim	20	57.14	15	42.85	18	51.42	17	48.57
2. Öğretim	17	48.57	18	51.42	19	54.28	16	45.71
TOPLAM	37	52.85	33	47.14	37	52.85	33	47.14

Tablo-17’de de görüldüğü gibi zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 15. soruya verdikleri doğru cevap oranları kontrol grubu için ön test %57.14, son testte %51.42’dir. Deney grubunda ise bu oranlar ön testte %48.57 iken son testte %54.28 olarak gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin bu soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede düşük düzeyde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-18: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 16. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Normal Öğretim	28	80	7	20	28	80	7	20
2. Öğretim	28	80	7	20	30	85.71	5	14.28
TOPLAM	56	80	14	20	58	82.85	12	17.14

Tablo-18 incelendiğinde zihinsel çıkarımları tanıyarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 16. soruya ilişkin doğru cevap oranlarının; kontrol grubu için hem ön testte hem son testte %80, deney grubu için ise ön testte % 80 son testte % 85.71 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre anlatım yöntemiyle tartışma yöntemi arasında bir ilişki yoktur. Tartışma yönteminin deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde 16. soru kapsamında olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir.

**Tablo-19: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 17. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Normal Öğretim	10	28.57	25	71.42	16	45.71	19	54.28
2. Öğretim	6	17.14	29	82.85	15	42.85	20	57.14
TOPLAM	16	22.85	54	77.14	31	44.28	39	55.71

Tablo-19’da da görüldüğü gibi zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 17. soruya verdikleri cevapların doğruluk oranları, kontrol grubunda ön testte %28.57, son testte %45.71’dir. Deney grubunda ise ön testte %17.14 son testte % 42.85 olarak gerçekleşmiştir. P değeri .022 olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten küçük olduğundan hem kontrol ve deney grupları arasında hem de anlatım ve tartışma yöntemleri arasında 17. soruya ilişkin öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gelişmesi açısından olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-20: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 18. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Normal Öğretim	22	62.85	13	37.14	22	62.85	13	37.14
2. Öğretim	24	68.57	11	31.42	26	72.28	9	25.71
TOPLAM	46	65.71	24	34.28	48	68.57	22	31.42

Tablo-20'ye bakıldığında zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 18. soruya verdikleri cevapların doğruluk oranının kontrol grubunda ön testte ve son testte %62.85, kontrol grubunda ön testte 68.57 son testte % 72.28 olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan tartışma yöntemi 18. soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin gelişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur denebilir.

**Tablo-21: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 19. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST				SON TEST			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	F	%	f	%	F	%	F	%
Normal Öğretim	4	11.42	31	88.57	7	20	28	80
2. Öğretim	25	71.42	10	28.57	27	77.14	8	22.85
TOPLAM	29	41.42	41	58.57	34	48.57	36	51.42

Tablo-21’de de görüldüğü gibi zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 19. soruyu verdikleri doğru cevap oranları, kontrol grubunda ön testte % 11.42, son testte % 20’dir. Deney grubun da ise bu oranların ön testte % 71.42 son testte % 77.14 olduğu anlaşılmaktadır. P değeri .00002 bulunmuştur. Bu değer .05’den küçük olması her iki grup ve her iki yöntem arasında öğrencilerin 19 soru kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo-22: Zihinsel Çıkarımları Tanımada İki Seçenek Arasından
Doğru Olanı Bulmada 20. soruya İlişkin Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

		ÖN TEST				SON TEST			
Öğr. Türü	Cevaplar	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
		F	%	f	%	F	%	F	%
	Normal Öğretim	20	82.85	6	17.14	29	82.85	6	17.14
	2. Öğretim	31	88.57	4	11.42	32	91.42	3	22.85
	TOPLAM	60	85.71	10	14.28	61	87.14	9	12.85

Tablo-22 incelendiğinde zihinsel çıkarımları tanımada doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 20. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte ve son testte % 82.85 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 88.57 son testte %91.42 olduğu anlaşılmaktadır. 20. soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin geliştirilmesinde tartışma yönteminin az da olsa olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

b- Verileri Tanıma Ve Çözümleme Yoluyla Karar Verme

Bu bölümde öğrencilerin testteki verileri tanıyıp, çözümleyerek karar vermedeki başarılarını ölçmeyi amaçlayan beş seçenekli sekiz soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri doğru cevap oranlarının ön test-son test arasındaki farkları tablo-23'te verilmiştir.

Tablo-23: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Karar Vermeye İlişkin Ön Test- Son Test Arasındaki Farklar

		Sorulara Göre Gelişme Oranları (%)							
Yöntem	Grup	1	2	3	4	5	6	7	8
Anlatım	Kontrol	-11.5	8.8	17.1	2.9	17.2	2.6	-8.5	5.8
Tartışma	Deney	8.6	25.7	11.3	5.7	2.9	16.6	8.5	17.1

Tablo-23 incelendiğinde verileri tanıma ve çözümleme yoluyla karar vermeye ilişkin testte yer alan 8. soruya verilen doğru cevapların ön test-son test farkları görülmektedir. Tablo topluca incelendiğinde deney grubunda olumlu bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere dayanılarak tartışma yönteminin eleştirel düşüncenin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo-24: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 1. soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		A		B		A		B		A		B		A		B	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	5	14.28	16	75.71	3	22.85	4	11.42	7	20	10	28.57	12	34.28	2	5.71	5	14.28	6	17.14
2. Öğretim	15	42.85	11	31.42	4	11.42	2	5.71	3	8.57	10	28.57	15	42.85	4	11.42	3	22.85	3	22.85
TOPLAM	20	28.57	27	38.57	7	10	6	8.57	10	14.28	20	28.57	27	28.57	6	8.57	8	11.42	9	12.85

Tablo-24'ten anlaşıldığına göre verileri tanıma ve çözümleme yoluyla Doğru kararı bulmada öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevabın ön testteki doğruluk oranı kontrol grubunda % 75.71, deney grubunda %31.42'dir. Aynı soruya ait doğru cevap oranları son testte kontrol grubunda % 34.28 iken deney grubunda % 42.85 olarak gerçekleşmiştir. Buna tartışma yönteminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek bir miktar yetkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-25: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 2. soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D *		E		A		B		C		D *		E	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	1	2.85	4	11.42	1	2.85	4	11.42	25	71.42	1	2.85	4	11.42	2	5.71	7	20	21	60
2. Öğretim	1	2.85	5	14.28	6	17.14	14	40	9	25.71	-	-	3	22.85	8	22.05	23	65.71	1	2.85
TOPLAM	2	2.85	9	12.85	7	10	18	25.71	34	48.57	1	1.42	7	10	10	14.28	30	42.85	28	40

Tablo-25'e göre verilerin analiz edilmesi sonucu doğru karara varmaya ilişkin, öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevapların doğruluk oranı kontrol grubunda ön testle % 11.42, son testte % 20, deney grubunda ise ön testte %40 son testte % 65.71'dir. Bu verilere göre tartışma yöntemi öğrencilerin eleştirci düşüncülerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. P değeri .002 bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan gruplar ve yöntem arasında kontrol grubu ve tartışması yöntemi lehine anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-26: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 3. soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C *		D		E		A		B		C *		D		E	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	4	11.42	3	8.57	9	25.71	7	20	12	34.28	2	5.71	3	8.57	15	42.85	5	14.28	10	28.57
2. Öğretim	5	14.28	2	5.71	22	62.85	-	-	6	17.14	3	8.57	2	5.71	27	77.14	-	-	3	8.57
TOPLAM	9	12.85	5	7.14	31	44.28	7	10	18	25.71	5	7.14	5	7.14	42	60	5	7.14	13	18.57

Tablo-26'ya bakıldığında, verilerin analizine dayalı doğru karara varma konusunda 3. soruya kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki doğru cevap oranlarının % 25.71, son testteki doğru cevap oranlarının % 42.85 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin oranları ise ön teste % 62.85 son testte % 74.14 olarak gerçekleşmiştir. P değeri ise .013 bulunmuştur. Buna göre her grupta da eleştirici düşünmenin bu soru çerçevesinde geliştiği görülmektedir. P değerine göre her iki grup arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki varıldı.

**Tablo-27: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı
Bulma Konusunda 4. soruya İlişkin Cevapların Frekans
ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D		E *		A		B		C		D		E *	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	8	22.05	7	20	2	5.71	1	2.85	17	48.57	9	25.71	7	20	1	2.85	-		18	51.42
2. Öğretim	6	17.14	4	11.42	3	8.57	4	11.42	18	51.42	3	8.57	5	14.28	1	2.85	6	17.14	20	57.14
TOPLAM	14	20	11	14.71	5	7.14	5	14	35	50	12	17.14	12	7.14	2	2.85	6	8.57	38	54.28

Tablo- 27 incelendiğinde, verilerin analizine dayalı olarak doğru karara varmada öğrencilerin 4. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubu öğrencilerinde ön testte % 48.57, son testte % 51.42 olduğu deney grubu öğrencilerinde ise bu oranların ön testte % 51.42 son testte % 57.14 olduğu görülmektedir. P değeri .005 bulunmuştur. Bu değer .05'den küçük olduğundan eleştirel düşünmenin gelişmesi açısından bu soru kapsamında her iki yöntem ve grup arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-28: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı Bulma Konusunda 5. soruya İlişkin Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B *		C		D		E		A		B *		C		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	13	37.14	5	14.28	3	8.57	4	11.42	10	28.57	10	28.57	11	31.42	3	8.57	3	8.57	8	22.85
2. Öğretim	10	28.57	17	48.57	6	17.14	-	-	0	5.71	9	25.71	18	51.42	5	14.28	-	-	3	8.57
TOPLAM	23	32.85	22	31.82	9	2.85	4	5.71	12	17.14	19	27.14	29	41.42	8	11.42	3	4.28	11	15.71

Tablo-28'e bakıldığında verilerin analizine dayalı olarak doğru karara varabilmeye ilişkin 5. soruya öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluk oranları kontrol grubunun ön testteki oranlarının %14.28 son testteki oranının ise % 31.42 olduğu, deney grubunun ön testteki oranının % 48.57 son testteki oranının 51.42 olduğu anlaşılmaktadır.

P değeri .001 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.5'ten küçük olduğundan her iki grup ve yöntem arasında eleştirel düşünmenin gelişmesine ilişkin olumlu yönde bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-29: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı
Bulma Konusunda 6. soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr. Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D		E *		A		B		C		D		E *	
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	3	8.57	5	14.28	1	2.85	6	17.14	20	57.14	3	8.57	3	8.57	1	2.85	7	20	21	60
2. Öğretim	3	8.57	4	11.42	7	20	5	14.28	16	45.71	3	8.57	2	5.71	6	17.14	2	5.71	22	62.85
TOPLAM	6	8.57	9	12.35	8	11.42	11	15.71	36	51.42	6	8.57	5	7.14	7	10	9	12.85	43	61.42

Tablo-29'a göre verilerin analizine dayalı doğru karara varmada öğrencilerin 6. soruya verdikleri cevapların doğruluk oranı kontrol grubunda ön test için %57.14, son test için %60'tır. Deney grubundan ise ön test için % 45.71, son test için %62.35'tir. Buna göre her iki grupta da eleştirel düşünmenin gelişmesi konusunda olumlu yönde bir ilişki mevcuttur. Hem tartışma yöntemiyle hem de anlatım yöntemiyle bu soruya ilişkin eleştirici düşünmenin gelişmesi olumlu yönde etkili olunmuştur denilebilir.

**Tablo-30: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı
Bulma Konusunda 7. soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A *		B		C		D		E		A *		B		C		D		E	
Normal Öğretim	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	10	28.57	9	25.71	1	2.85	4	11.42	11	31.42	7	20	14	40	2	5.71	6	17.14	6.4	17.14
2. Öğretim	16	45.71	9	25.71	-	-	3	8.57	7	19	19	54.28	7	20	3	8.57	2	5.71	10	11.42
TOPLAM	26	37.14	18	25.71	1	1.42	7	10	18	26	26	37.14	21	30	5	7.14	8	11.42		14.28

Tablo-30 incelendiğinde verilerin analizine dayalı olarak doğru karara varmada öğrencilerin 7. soruya verdikleri doğru cevap oranının kontrol grubunda ön test için %28.57, son test için % 20 olduğu, deney grubunda ise ön test için %45.71 son test için %54.28 olduğu görülmektedir. P değeri ise 0.03 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'den küçük olduğundan her iki grup ve yöntemde de eleştirici düşünmenin geliştirilmesi yönünde bu soruya göre olumlu etkinin olduğu anlaşılmaktadır. Hem anlatım hem de tartışma yöntemiyle bu soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirici düşünme becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

**Tablo-31: Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Doğru Kararı
Bulma Konusunda 8. soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C *		D		E		A		B		C *		D		E	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	20	57.14	5	14.28	2	5.71	3	8.57	5	14.28	22	64.85	2	5.71	4	11.42	3	8.59	4	11.42
2. Öğretim	13	37.14	5	14.28	13	37.14	-	-	4	11.42	19	25.71	3	8.57	19	54.28	1	2.85	3	8.57
TOPLAM	33	47.14	10	6	15	21.42	3	4.28	9	12.85	31	34.28	5	7.14	23	32.85	4	5.71	7	10

Tablo-31’de de görüldüğü gibi verilerin analizine dayalı doğru karara varabilme konusunda öğrencilerin 8. soruya verdikleri doğru cevap oranları kontrol grubunda ön teste ilişkin %5.71 son teste ilişkin % 11.42’dir. Deney grubunda ise bu oranlar ön testte % 37.14 son testte ise %54.28 ‘dir. P değeri .002 bulunduğundan bu değerin .05 ‘ten küçük olması hem kontrol grubunda hem de deney grubunda bu soruya ilişkin öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişmesinin olumlu yönde etkilendiği ve yöntemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

c- Seçenekler Arasından Bilgiye Dayalı Olarak Doğru Cevabı Bulma

Bu bölümde öğrencilerin verilen bilgilere dayanarak sorunun doğru cevabını bulmasını amaçlayan beş seçenekli 12 soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri doğru cevaplara ilişkin ön test-son test arasındaki farklar tablo-32’de verilmiştir.

Tablo-32: Seçenekler Arasında Bilgiye Dayalı Olarak Doğru Cevabı Bulmaya İlişkin Ön Test-Son Test Arasındaki Farklar

		Sorulara Göre Gelişme Oranları (%)											
Yöntem	Grup	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Anlatım	Kontrol	5.7	2.9	2.9	5.8	8.5	8.6	-	-	8.5	11.6	11.4	5.6
Tartışma	Deney	5.7	20	5.8	20	11.5	17.1	8.6	5.7	11.5	14.3	5.7	14.3

Tablo-32 İncelendiğinde seçenekler arasından bilgiye dayalı olarak doğru olanı bulmayı amaçlayan 12 soruya ilişkin cevapların öntest- son test oran farkları görülmektedir. Her iki grupta da artış gözlenmesine karşılık tartışma yöntemindeki artışın daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde deney gurubunda uygulanan tartışma yöntemi daha yüksek oranda etkili olmaktadır.

**Tablo-33: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 1.Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D		E*		A		B		C		D		E*	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	-	-	8	22.85	4	11.42	2	5.71	21	60	1	2.85	6	17.14	3	8.57	2	5.71	23	65.71
2. Öğretim	1	2.85	4	11.42	3	8.57	5	14.28	22	62.85	1	2.85	6	17.14	1	2.85	3	8.57	24	68.57
TOPLAM	1	1.42	12	17.14	7	10	7	10	43	61.42	2	2.85	12	17.14	4	5.71	5	7.14	47	67.14

Tablo-33 incelendiğinde verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 1.soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 60 son testte , % 65.71 olduğu, deney grubunda ise ön testte %62.85, son testte % 68.57 olduğu görülmektedir. P değeri .001 olarak bulunmuştur.

Bu değer 0.05 'den küçük olduğundan verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmada 1.soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşüncesinin geliştirilmesinde hem anlatım hem de tartışma yönteminin olumlu yönde düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-34 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 2.Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D		E*		A		B		C		D		E*	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	16	45.75	6	17.14	4	11.42	6	17.14	3	8.57	17	48.57	5	14.28	3	8.57	6	17.14	4	11.42
2. Öğretim	12	34.28	4	11.42	5	14.28	5	14.28	9	25.71	8	22.85	5	14.28	3	8.57	3	8.57	16	45.75
TOPLAM	28	40	10	14.28	9	12.85	11	15.71	12	17.14	25	35.71	10	14.28	6	8.57	9	12.85	20	28.57

Tablo-34'e bakıldığında verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 2. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 8.57, son test % 11.42 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 25.71 son testte % 45.75 olduğu anlaşılmaktadır. P değeri de .03 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan her iki grup ve tartışma yöntemiyle anlatım yönteminin bu soru kapsamında öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde olumlu yönde tartışma yöntemi lehine bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Tartışma yöntemi anlatım yöntemine göre daha fazla etkili olmuştur denebilir.

**Tablo-35 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 3. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D *		E		A		B		C		D *		E	
Cevaplar Öğr. Türü	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	5	11.28	7	20	3	8.57	12	34.28	8	22.85	7	20	5	14.28	2	5.71	13	37.14	8	22.85
2. Öğretim	2	5.71	4	11.42	6	17.14	19	54.28	3	8.57	1	2.85	5	14.28	4	11.42	21	60	4	11.42
TOPLAM	7	10	11	15.75	9	12.85	31	44.28	11	15.71	8	11.42	10	14.28	6	8.57	34	48.57	12	17.14

Tablo-35 incelendiğinde verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 3.soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 34.28 son testte % 37.14 olduğu, deney grubunda ise % 54.28 son testte %60 olduğu görülmektedir. P değeri .002 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'den küçük olduğu için hem anlatım hem de tartışma yönteminin, öğrencilerin verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada 3. soru çerçevesinde eleştirel düşüncelerinin gelişmesinde olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

**Tablo-36: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 4. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D *		E		A		B		C		D *		E	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Normal Öğretim	15	42.85	12	34.28	1	2.85	5	14.28	2	5.71	12	34.28	10	28.57	3	8.57	7	20	3	8.57
2. Öğretim	6	17.14	11	31.42	9	25.71	8	22.85	1	2.85	7	20	6	17.14	6	17.14	15	42.85	1	2.85
TOPLAM	21	30	23	32.85	10	14.28	13	18.57	3	4.28	19	27.14	16	22.85	9	12.85	22	31.42	4	5.71

Tablo-36'da görüldüğü gibi verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 4. soruya verdikleri doğru cevap oranları, kontrol grubunda ön testte %14.28 son testte %20, deney grubunda ön testte %22.85 son testte, % 42.85'tir. P değeri de .023 bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olduğundan hem gruplar arasında hem de anlatım yöntemiyle tartışma yöntemi arasında öğrencilerin 4. soru kapsamında eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Etkide ağırlık tartışma yöntemi lehinedir.

**Tablo-37: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 5. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C *		D		E		A		B		C *		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	7	20	14	40	2	5.71	5	14.28	7	20	6	17.14	11	31.42	5	14.28	5	14.28	8	22.85
2. Öğretim	6	17.14	5	14.28	10	28.57	3	8.57	11	31.42	5	14.28	6	17.14	14	40	2	5.71	8	22.85
TOPLAM	13	18.57	19	27.14	12	17.14	8	11.42	18	25.71	11	15.71	17	4.28	19	27.14	7	10	16	22.85

Tablo—37’de görüldüğü gibi verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 5.soruya verdikleri doğru cevap oranlarının, kontrol grubunda ön testte %5.71 son testte% 14.28’tir. Deney grubunda ise ön testte % 28.57 son testte %40’tır. P değeri .025 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .05’ten küçük olduğundan, öğrencilerin 5. soru çerçevesinde eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde anlatım ve tartışma yöntemi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Gelişmenin tartışma yöntemi lehine olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-38 Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 6.Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C *		D		E		A		B		C *		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	5	14.28	11	31.42	13	37.14	4	11.42	2	5.71	-	-	11	31.42	16	45.71	6	17.14	2	5.71
2. Öğretim	3	8.57	10	28.57	18	51.42	2	5.71	2	5.71	1	2.85	6	17.14	24	68.57	3	8.57	1	2.85
TOPLAM	8	11.42	21	30	31	44.28	6	8.57	4	5.71	1	1.42	17	24.28	40		9	25.71	3	4.28

Tablo-38 incelendiğinde verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 6. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının, kontrol grubunda ön testte % 37.14 son testte, % 45.71 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda ise bu oranlar ön testte % 51.42 son testte % 68.57'dir. P değeri .031 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .05'ten küçük olduğu için öğrencilerin eleştiril düşüncelerinin geliştirilmesinde 6. soru kapsamına anlatım ve tartışma yöntemi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Gelişme tartışma yöntemi lehinedir.

**Tablo-39: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 7. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B		C		D *		E		A		B		C		D *		E	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	20	57.14	3	8.57	4	11.42	8	22.85	-	-	20	57.14	7	20	-	-	8	22.85	-	-
2. Öğretim	9	25.71	5	14.28	2	7.51	17	48.57	2	5.71	7	20	5	14.28	1	2.85	20	57.14	2	5.71
TOPLAM	29	41.52	8	11.42	6	8.57	25	35.71	2	2.85	27	38.57	12	17.14	1	1.42	28	40	2	2.85

Tablo-39'a bakıldığında verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 7. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının, kontrol grubunda her iki testte de % 22.85 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 48.57 son testte %57.14 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin öğrencilerin 7. soru çerçevesinde eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-40: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 8. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B *		C		D		E		A		B *		C		D		E	
Normal Öğretim	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
	2	5.71	17	48.57	7	20	7	20	2	5.71	2	5.71	17	48.57	7	20	7	20	2	5.71
2. Öğretim	5	14.28	11	31.42	11	31.42	6	17.14	2	5.71	6	17.14	13	37.14	8	22.85	6	17.14	2	5.71
TOPLAM	7	10	28	40	18	25.75	13	18.57	4	5.71	8	11.42	30	42.85	15	21.42	13	18.57	4	5.71

Tablo-40 İncelendiğinde verilere dayalı olarak doğru cevabı bulmada öğrencilerin 8. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının deney grubunda ön testte %31.42 son testte, %37.14 kontrol grubunda ise ön testte ve son testte, %48.57 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde 8. soru çerçevesinde tartışma yönteminin düşük düzeyde de olsa olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-41: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 9. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A *		B		C		D		E		A *		B		C		D		E	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Normal Öğretim	7	20	4	5.71	2	5.71	2	5.71	22	62.85	17	48.57	1	2.85	4	11.42	1	2.85	12	34.28
2. Öğretim	10	28.57	2	11.42	1	2.85	4	11.42	16	45.71	14	40	5	14.28	1	2.85	1	2.85	14	40
TOPLAM	17	24.28	6	8.57	3	4.28	6	8.57	38	54.28	31	44.28	6	8.57	5	7.14	2	2.85	26	37.14

Tablo-41 İncelendiğinde verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 9. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 20, son testte %48.57 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 28.57, son testte % 40 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin öğrencilerin 9.soru çerçevesinde eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-42: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 10. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B *		C		D		E		A		B *		C		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	4	11.42	22	62.85	3	8.57	3	8.57	3	8.57	1	2.85	26	74.48	2	5.75	3	8.57	3	8.57
2. Öğretim	2	5.71	19	54.28	11	31.42	1	2.85	2	5.71	1	2.85	24	68.57	4	11.42	4	11.42	2	5.71
TOPLAM	6	8.57	41	58.57	14	20	4	5.71	5	7.14	2	2.85	50	71.42	6	8.57	7	10	5	7.14

Tablo—42 incelendiğinde verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 10. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 62.85, son töstte % 74.48 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 54.28 son testte %68.57 olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan tartışma yönteminin öğrencilerin 9. soru çerçevesinde eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-43: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 11. Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B *		C		D		E		A		B *		C		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	9	25.71	20	57.14	2	5.71	3	8.57	1	2.85	6	17.14	24	88.57	1	2.85	3	8.57	1	2.85
2. Öğretim	4	11.42	28	80	2	5.71	-	-	-	-	3	68.57	30	85.71	-	-	2	5.71	-	-
TOPLAM	13	18.57	49	70	4	5.71	3	4.28	1	1.42	9	12.85	54	71.14	1	1.42	5	7.41	1	1.42

Tablo-43 incelendiğinde verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 11. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte %57.14, son testte %68.57, deney grubunda ön testte %80 son testte %85.71 olduğu görülmektedir. P değeri .021 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.05'ten küçük olduğundan verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmada 11. soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde hem anlatım hem de tartışma yönteminin olumlu yönde düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo-44: Seçenekler Arasında Doğru Cevabı Bulma
Konusunda 12.Soruya İlişkin Cevapların
Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cevaplar Öğr.Türü	ÖN TEST										SON TEST									
	A		B *		C		D		E		A		B *		C		D		E	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Normal Öğretim	4	11.42	22	62.85	3	8.57	3	8.57	3	8.57	1	2.85	26	74.48	2	5.75	3	8.57	3	8.57
2. Öğretim	2	5.71	19	54.28	11	31.42	1	2.85	2	5.71	1	2.85	24	68.57	4	11.42	4	11.42	2	5.71
TOPLAM	6	8.57	41	58.57	14	20	4	5.71	5	7.14	2	2.85	50	71.42	6	8.57	7	10	5	7.14

Tablo-44 İncelendiğinde verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmaya ilişkin öğrencilerin 12. soruya verdikleri doğru cevap oranlarının kontrol grubunda ön testte % 68.85 son testte % 74.48 olduğu, deney grubunda ise ön testte % 54.28, son testte % 68.57 olduğu görülmektedir. P değeri .003 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.05'ten küçük olduğundan verilere dayalı olarak seçenekler arasından doğru cevabı bulmada 12 soru çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde hem anlatım hem de tartışma yönteminin olumlu yönde düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

V.BÖLÜM (SONUÇ VE ÖNERİLER)

A-SONUÇ

Bu araştırmayla öğrencilerin eleştireci düşünce gücünün geliştirilmesinde öğretim yönetmelerinin etkisini belirleme amaçlamıştır.

Kontrol grubunu oluşturan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarih Eğitim Bölümü II. sınıf norma öğretim öğrencilerine tartışma yöntemiyle 1997-1998 bahar yarı yılında Türk Kültürü ve Medeniyeti verilmiştir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere eleştireci düşünce gücümü ölçmeyi amaçlayan bir test uygulanmıştır. Her iki test sonucu bilgisayarda SPSS for Windows programıyla analiz edilmiştir.

Kontrol ve deney grubuna uygulanan ön test ve son testten elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Buna göre ;

a) Testin “Zihinsel Çıkarımları Tanıma” bölümündeki sorulara verilen doğru cevap oranları karşılaştırıldığında tartışma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünce güçlerinin ortalama % 15 oranında arttığı belirlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubunda uygulanan anlatım yönetimi eleştirel düşünceyi geliştirmede ancak % 5 düzeyinde etkili olabilmiştir.

b)Testin “Verileri Tanıma ve Çözümleme Yoluyla Karar Verme” bölümünde yer alan sorulara verilen doğru cevap oranları karşılaştırıldığında tartışma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünce güçlerinin ortalama %12 oranında arttığı görülmüştür. Oysa anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünce güçlerinin ortalama % 4 oranında arttığı tespit edilmiştir.

c) Testin “Seçenekler Arasında Bilgiye Dayalı Olarak doğru Cevabı Bulma” Bakıldığında yer olan sorulara verilen doğru cevap oranları karşılaştırıldığında tartışma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinin ortalama % 12 oranında arttığı görülmüştür. Oysa anlatım yönteminin

kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünce güçlerinin ortalama % 6 oranında arttığı görülmüştür.

Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara göre tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılması öğrencilerin olaylara, olgulara eleştirel yaklaşabilmesinde oldukça etkili olmaktadır. Bilgi çağına hazırlamayı amaçladığımız çocuklarımızın gençlerimizin, hızla artan ve çeşitlenen bilgilere ulaşmada, seçmede ve kullanmada yeterli ve becerili hale gelebilmesi için eleştirici düşünce güçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim- öğretimde tartışma yöntemine yer verilmesi bu amaca katkıda bulunacaktır. Eleştirici düşünme gücünün geliştirilmesi demokratik kurum ve kurulların toplumsal yapıya yerleştirilmesi açısından da önemlidir.

B- ÖNERİLER

Bu araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir.

- 1) Bu araştırma daha uzun süreli ve geniş kapsamlı olarak yeniden gerçekleştirilerek alana katkıda bulunulabilir
- 2) Diğer öğretim yöntemlerinin de eleştirici uygulamada verimliliğe katkıda bulunulabilir.
- 3) Araştırma sonuçlarına göre tartışma yönteminin eğitim- öğretimde kullanılmasında etkililik sağlanabilir.
- 4) Eleştirici düşünmenin geliştirilmesinde farklı yöntemlerin etkileri araştırılıp karşılaştırılarak daha etkili eğitim- öğretim için öneriler geliştirilebilir.

BİBLİYOGRAFYA

- AKÇURA, Y., Üç Tarzı Siyaset, Ankara 1992
- AKYÜZ, Y., Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e), İstanbul 1993
- ALAYLIOĞLU, R.-OĞUZKAN, F., "Sosyal Bilim", Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü II, İstanbul 1968
- ALKAN, C., Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara 1991
- ALKAN, C., "Sosyal Bilimler Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri", Eğitim ve Bilim IX, S.49, Ankara 1984
- ARIK, İ.A., Yaratıcılık, Ankara 1987
- AYTEKİN, H., İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi, Ankara 1991
- AYTUNA, H.A., Genel Öğretim Bilgisi, İstanbul 1967
- AYTUNA, H.A., Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik Problemleri, Ankara 1963
- BARTH, J.L.-DEMİRTAŞ, A., İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara 1997
- BAYMUR, A.F., Tarih Öğretimi, İstanbul 1949
- BERMAN, S., "Thinking In Context Teaching For Opeing Denness And Critical Understanding", Devweloping Whinde, Alexandria Vinginio, ABD.
- BERNHEİM, E., Tarih İlmine Giriş, (NŞR. M.Ş. Akkaya),
- BİLEN, M., Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara 1993
- BİLHAN, S., Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarları Devletinde Eğitim Bilim Sanat,
- BİNBAŞIOĞLU, C., Genel Öğretim Bilgisi, Ankara 1981
- BLOCH, M., Tarihin Savunusu ya da Tarihçilik Mesleği, (nşr. M.A. Kılıçbay), Ankara 1985
- BLOOM, B., İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (nşr. D.A. Özçelik), Ankara 1979
- BURKE, P., Tarih ve Toplumsal Kuram, (nşr. M. Tuncay),
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., Program Geliştirme, Konya 1997

- ÇELİK, V., *"Bilgi Toplama Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler"*, Yeni Türkiye (21. Yüzyıl Özel Sayısı), S.19, Ankara 1998
- DANCE, E.H., *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*, (nşr. O. Horozanlı), İstanbul 1972
- DEMİREL, Ö., *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara 1992
- DRUCKER, P.F., *Kapitalist Ötesi Toplum*, (nşr. B. Çorakçı), İstanbul 1993
- DUVARGER, M., *Sosyal Bilimlere Giriş*, (nşr. Ü. Oskay), Ankara 1980
- ERDEN, M., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara 1997
- ERGİN, M., *Orhun Abideleri*, İstanbul 1998
- ERGİN, M., *Dede Korkut Kitabı*, İstanbul 1998
- ERGİN, N., *Türk Maarif Tarihi I-II*, S.24,
- ERGÜN, M., *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri*, Ankara 1996
- FİDAN, N., *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Ankara 1985
- GÖKSEL, Ö.L., *Tarihi Çocuklarımıza Nasıl Öğretelim*
- HESAPÇIOĞLU, M., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul 1994
- HEYET, *"Sosyal Bilim"*, Sosyal İlimler Ansiklopedisi I, İstanbul 1957
- HEYET, *İlkokul Programı*, (MEB), Ankara 1995, *Orta Okul Programı* (Milli Tarih), Ankara 1995
- HİDGİNS, B.B., *"Childrens Critical Thinking A Model Ferit, Analıysis And Two Examples"*, Journal of Educational Resarch, Vol 82, Washington 1989
- HİROSE, S., *"Critical Thinking in Community Colleges"*, Clearinghouse for Products (071), Washington 1992
- HİZMETLİ, S., *İslam Tarihçiliği Üzerine*, Ankara 1991
- KAFESOĞLU, İ., *"Tarih İlmi ve Bizde Tarihçilik"*, İ.Ü.E.F.Tarih Dergisi, s.1-17
- KALE, N., *"Eğitim ve Yaratıcılık"*, Yaşadıkça Eğitim, Ankara 1995
- KALE, N., *"Üç Düşünsel Yeti"*, Yaşadıkça Eğitim, S.28, Ankara 1993
- KARAGÖZOĞLU, G., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara 1966
- KAYABAŞI, Y., *"Kritik Düşünme"*, Çağdaş Eğitim, S. 208, Ankara 1995

- KAZANCI, O., **Eğitimde Eleştirici Düşünme Öğretimi**, Ankara 1991
- KAZANCI, O., *"Eğitimde "Ne" düşünmek mi? "Nasıl" düşünmek mi?"*, Çağdaş Eğitim, Ankara 1995
- KAZANCI, O., **Eğitim Psikolojisi**, Ankara 1989
- KISAKÜREK, M.A.-PAYKOÇ, F., **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara 1988
- KOÇER, H.A., **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul 1991
- KURAN, E., *"Türkiye'de hala Faydacı Tarih Geçerlidir"*, Milli Kültür Dergisi,
- KURAN, E., *"Tanzimat Devri Osmanlı Tarih Yazıcılığı"*, Türkiye Günlüğü, S.42, (Eylül-Ekim), Ankara 1996
- KÜÇÜKAHMET, L., **Eğitim Programları ve Öğretim**, Ankara 1994
- LEVİS, B., **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, (nşr. M. Kırıatlı), Ankara 1993
- MAURICE, P.-MOFFAT, P., **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul 1957
- NICKERSEN, R., *"Kinds of Thinkis Thought in Current Programs"*, Educational Leadership, 1984, Vol 42, No.1
- OBA, A.E., **Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu**, Ankara 1994
- OĞUZHAN, A.F., **Orta Dereceli Okullarda Eğitim**, Ankara 1985
- OĞUZHAN, A.F., **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara 1973
- OĞUZKAN, T., **Grup Münakaşası El Kitabı**, Ankara 1963
- ORHUN, H.N., **Eski Türk Yazıtları**, İstanbul 1947
- ORNSTEIN, R., *"Thinking Contex"*, Developing Vhinde, Virgina
- ÖZBARAN, S., **Tarih ve Öğretim**,
- ÖZÇELİK, İ., **Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler**, Ankara 1986
- ÖZDEN, Y., **Eğitimde Dönüşüm**, Ankara 1998
- ÖZLEM, D., **Tarih Felsefesi**, İstanbul 1994
- ÖZOĞLU, S.Ç., **Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi**, Ankara 1974
- ÖZYÜREK, L., *"Öğretim Yöntemlerinde Yenilikler"*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- PASMOHE, J., *"Eleştirel Olmayı Öğrenme Üstüne"*, A.Ü.E.F.Dergisi, (nşr. H.Ünder), XXIV/2

- PAUL, R.W., *"Critical Thinking"*, Educational Ledership, Vol 42, 1984
- SAFRAN, M., *"Lise Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları"*, MEB, Ankara 1993
- SAFRAN, M.-ATA, B., *"Barışçı Tarih Üzerine Çalışmalar"*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVI/1, Ankara 1996, s.11-26
- SHORLING, R., *Orta Dereceli Okullarda Genel Öğretim Metodu ve Uygulama*, İstanbul 1965
- SÖNMEZ, V., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara 1994
- SÖNMEZ, V., *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara 1994
- SÜSLÜ, A., *"Tanzimattan Cumhuriyete Türk Tarihçiliği"*, Tarih Metodoloji ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu, Elazığ
- TEKELİ, İ., *Tarih Yazının Üzerine Düşünmek*,
- TEKELİ, İ., *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu*, (Haz. S. Özbaran), İzmir 1998
- TEZCAN, M., *"Gelecekte Eğitim"*, (21. Yüzyıl Okulları), Yeni Türkiye, (21. Yüzyıl Özel Sayısı), S.19, Ankara 1998
- TOGAN, Z.V., *Tarihte Usul*, İstanbul 1981
- TOSH, J., *Tarihi Projeler*, (nşr. Ö. Arıkan), İstanbul 1997
- TOZLU, N., *Eğitim Felsefesi*, İstanbul 1997
- UYSAL, Ş., *Sosyal Bilimler Öğretimi*, Ankara 1974
- UZUNÇARŞILI, İ.H., *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, Ankara 1988
- VARIŞ, F., *Programı Geliştirme*, Ankara 1988
- YAZICI, N., *"Milli Tarih Anlayışı"*, Eğitim Dergisi, S.37, Ankara 1979
- YILDIZ, Y., *"Tarih ve Tarih Öğretimi"*, Milli Eğitim, S.2, Ankara 1980
- YİNANÇ, M.H., *"Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Kadar Bizde Tarihçilik"*, Tanzimat I, İstanbul 1940
- 1939 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (mad.2-3), 2547 sayılı YÖK, mad. 4

EKLER
ELEŞTİRİCİ DÜŞÜNCE GÜCÜ TESTİ

Şu anda cevaplandırmanız istenen ve orijinali TÜBİTAK tarafından Prof. Dr. Osman KAZANCI'ya hazırlatılan bu test, Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştiri Düşünme gücünü geliştirmedeki rolünü ölçmek üzere yeniden geliştirilerek Sosyal Bilimler alanına uyarlanmıştır.

Bu test sizin belli bir durumu değerlendirme gücünüzü ölçmeye yöneliktir. Testte 3 bölüm ve toplam 40 soru vardır. Her bölümdeki soruları cevaplandırmaya başlamadan önce o bölümle ilgili açıklamayı ve verilen örnekleri dikkatle okuyunuz.

Bu testten elde edilecek sonuçlar araştırmamızın Sosyal Bilimler alanına katkısını belirleyeceğinden soruları cevaplandırmada var gücünüzü kullanmanız bu çalışmanın güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Cevaplandırmada boş bırakmayınız. Test uygulayıcısının talimatına uyunuz.

Başarılar.....

Ahmet UYSAL

I. BÖLÜM
(ZİHİNSEL ÇIKARIMLARI TANIMA)

AÇIKLAMA (1-10 soru için)

Aşağıda, önce bir önerme (doğru ya da yanlış hüküm ifade eden bir söz grubu), sonra bu önermeye dayalı bazı sayıltılar (doğru olduğu farz edilen ifade) verilmektedir. Örneğin, Kars'taki bir kişinin "gelecek ay Antalya'ya gitmeye gideceğim" demesi, gelecek aya kadar hayatta olacağını, kendisinin Antalya'ya gitmesini engelleyecek hiçbir olayın olmayacağını önceden kabul ettiğini gösterir. Bu ifade bir sayıltıdır.

Sizden istenen şudur: Her soru grubundan önce verilen önermeyi ve bu önermede bulunduğu belirtilerek önerilen sayıltıları dikkatlice okuyunuz. Önerilen sayıltılarını verilen önermeden çıkartılıp çıkartılmayacağına kara vererek cevabınızı cevap kağıdına işaretleyiniz.

Önermede, önerilen sayıltı kesinlikle varsa cevabınızı A, önermede önerilen sayıltı kesinlikle yoksa cevabınızı B olarak işaretleyiniz. C,D ve E seçeneklerini boş bırakınız.

Örnek:

Önerme: "Ankara'dan Erzurum'a giderken zamandan kazanmalıyız; onun için uçakla gitmemiz daha iyi olacaktır".

Önerilen Sayıltılar:

1. Uçakla yolculuk diğer taşıtlara göre daha az zaman alır. (Bu sayıltı önermede vardır. Onun için cevap A olarak işaretlenmelidir.)
2. Ankara'dan Erzurum'a uçak servisi vardır. Denilmektedir. Cevap A'
3. Uçakla yolculuk otobüsle yolculuktan daha rahattır. (Bu ifade doğrudur. Ancak, verilen önermede uçakla yolculuğun otobüsle yolculuktan daha rahat olduğunu çıkarmaya yarayacak bir ipucu bulunmamaktadır. Bu sayıltı önermeden çıkartılamaz. Dolayısıyla, doğru cevap B'dir.

SORULAR

Önerme: Hiç bir akılsız her ay kazancının bir kısmını artırmasını bilmez.

Önerilen sayıltılar:

1. Hiçbir akılsız her ay kazancının bir kısmını artırmasını bilmez.
2. Bir kimsenin aylık kazancının bir kısmını biriktirebilmesi için akıllı olması gerekir.

Önerme: Barış ve özgürlüğün koruyabilmemiz için ağır silah sanayimizi zaman kaybetmeden kurmalıyız.

Önerilen Sayıltılar:

3. Şimdi özgürüz ve barış içinde yaşıyoruz.
4. Barış ve özgürlük içinde yaşamımız kurulmasına bağlıdır.

Önerme: Ailesi tarafından kendisine gönderilen paranın bir miktarını arttırarak biriktiren bir öğrenci biriktirdiği parayı lüks ihtiyaçlar için kullanmakta serbest olmalıdır.

Önerilen Sayıtlar

5. Bazı öğrenciler kendisine gönderilen parayı harcamakta titiz davranırlar.
6. Lüks ihtiyaçlarımız için kullanacağımız para yeterli olmalıdır.

Önerilen Sayıtlar:

7. Atom enerjisinin şimdiki kullanım şekli insanlık için felakettir.
8. İnsanlık atom enerjisinin kendisini kurtarmasını beklemektedir.

Önerme: Bir ülkede namuslu ve özgürlükçü olanlar namussuzlar ve özgürlük düşmanları kadar cesur değillerse o ülke için acı son yakındır.

Önerilen Sayıtlar

9. Özgürlükçü ve namuslu insanların cesareti o ülkenin geleceğini belirler.
10. Bir Ülkedeki insanlar namuslu ve özgürlükçü olmak zorundadır.

AÇIKLAMA: (11-15 sorular için)

Testin bu kısmında sizden istenen şey verilen bir olgu ya da önermeyi verildiği şekliyle kabul etmek ve varılan sonucu doğru ya da yanlış diye değerlendirmektir. Eğer varılan sonuç sizce doğru ise cevap A, yanlış ise B seçeneğini işaretleyiniz, ya da sorunun üzerine A ya da B yazınız.

Örnek: At Türkler tarafından ehilleştirilmiştir. Çinliler atı kullanmayı Türklerden öğrenmişlerdir. Öyle ise;

- B.1. Çinliler bütün savaş usullerini Türklerden öğrenmiştir
- A.2. Altı göçebe bozkır kültürünün yaratıcı Türklerdir.

Önerme: Her Türk çocuğu koyun sırtında biniciliğe başlar. Sincap, gelincik, kuş ve tavşanlara ok atarak atıcılığı geliştirir, büyüdüğünde iyi bir altı muharip olurdu. Öyle ise;

11. İyi bir savaşçı olabilmek için altı muharip olurdu.
12. Bazı Türk çocukları biniciliği ve atıcılığı büyüdüğünde öğrenirler.

Önerme: Eğer at ve demir altı göçebe bozkır kültüründe temel unsur ise;

13. At ve demiri kullanan her millet göçbedir.
14. Türkler ve Moğollar ve kültürün yaratıcısıdır.

Olgu: Bütün büyük liderler hayatlarıyla tarihe mal olmuşlardır. Bütün liderler tarihin seyrini etkilerler.

15. Liderlerin hayatları tarihi olayların en önemli açıklayıcısıdır.

AÇIKLAMA: (16-20 sorular için)

Testin bu kısmında sizden istenen şey verilen bir olgu yada önermeyi verildiği şekliyle kabul etmek ve verilen sonucu doğru yada yanlış diye değerlendirmektir. Eğer varılan sonuç sizce doğru ise A, yanlış ise B seçeneği işaretleyiniz, ya da sorunun üzerine A ya da B yazınız.

Örnek

Eski Türk sanatında esas unsur hayvan motifleridir. Bu motifler fevkaalede işleniyor, her eşyada kullanılıyor. “Hayvan üslub” u denen bu üslup hızla batıya ve Karadeniz’in kuzeyinde doğru yayılıyordu.

D. 1. Eski Türk sanatında göçebe Bozkır hayatının

Y. 2. Her eşyaya çizilen hayvan üslubunun kısa sürede bütün Avrupa’ya yayılması Avrupa’nın sanat bakımından oldukça geri olduğunu göstermektedir.

Olay: Ortaasya’nın Ruslar tarafından işgalini anlatan öğretmenin yüzyıllar öncesine giderek Bilge Kagan’ın “Ey Türk milleti dinle ! Üstte gök çökmedikçe, altta yer delinmedikçe senin ilini ve töreni kim bozabilir. Elli yıllık esaret beylerin gafleti sonucu gelmiştir. Siz kalkıp doğuya, batıya göçtünüz kanınız su gibi aktı. Kemiklerin dağ gibi yığıldı oğullarınız köle, kızlarınız cariye oldu. Ey Türk! Titre ve kendine dön” ikazını hatırlatmasıyla sınıfa derin bir sessizlik çöktü.

16. Türk milleti yaşadığı acılarda geçmişten ders almamıştır.

17. Türklerin yaşadığı olumsuzlukların nedeni “göç”tür.

18. Bilge Kağan’ın milletine seslendiği dönem ile I. Dünya Savaşı Anadolu’da durum arasında önemli bir benzerlik vardır.

Olay:

“Türk devlet anlayışı nazariyelerle değil, tarihi özellikleriyle coğrafyanın tesiriyle, milletin ihtiyaçlarıyla ortaya çıkmıştır. Türklerin göçebelik döneminde varlığını etkili bir şekilde devam ettirmesi, coğrafyaya hakim oluşu ve katı disiplinine bağlıdır. Göçebe toplumda her an baskına uğrama ihtimali, her ferdin devlet teşkilatı içerisinde görev almasını gerektirir. Bu durum baskın anında her ferdin ne yapacağını belirleyeceğinden düzen fikrinin oluşmasını ve ferdin devletiyle bütünleşmesini sağlamıştır.”

Bu durumda;

19. Türk devlet anlayışının doğuşunda ve oluşmasında coğrafyaya hakim olma her dönem için vazgeçilmez bir ilkedir.

20. Devlet fikri bozkırın hayat şartlarının insan karakterine olmasıyla ortaya çıkmıştır.

AÇIKLAMA : (21-28)

Bu bölümdeki sorularla sizin sonuç çıkarma gücünüz ölçülmeye çalışılmaktadır. Örneğin pencereden dışarı sızan ışık ya da bir evden işitilen müzik sesine bakılarak evde birilerinin olduğu sonucuna varırız. Ancak sonuç çıkarma doğru olabileceği gibi yanlış da olabilir. Çünkü evden çıkarılırken elektrik düğmelerinin biri açık bırakılmış olabilir. Bu yüzden ışık görülebilir. Aynı şekilde radyoyu ya da bir başka müzik aletini kapatmayı unutmuş olabilirler. ya da evden çıkarken elektrik kesiktir ve elektrik gelince aletler kendiliğinden çalışmış olabilir.

Size bu açıdan değerlendirmeniz için bazı gözlem ve olgular verilmiştir. Bu gözlemleri doğru kabul ediniz ve çıkardığınız sonuçları aşağıdaki anahtara göre değerlendirerek cevaplandırınız.

Anahtar: çıkarılan sonuç kesin doğru ise A, muhtemelen doğru ise B, sonuca doğru ya da yanlış diyebilmemiz için yeterli bilgi yoksa C, sonuç muhtemelen yanlış ise D, kesinlikle yanlış ise E seçeneğini işaretleyiniz.

Gözlem (21-23): Hunlar'ya ait elde edilen arkeolojik buluntularda mezarlara giren suların donması ağaç eserlerin ve kumaşların uzun zaman bozulmadan günümüze kadar ulaşmasına , madeni eşyaların ise rutubetten kaybolmasına neden olmuştur. Elde edilen keçeler üzerinde genellikle renkli yün iplikler ile yapılmış aplike tekniğine rastlıyoruz. Bu teknik Hun sanatının ön önemli özelliklerinden biridir. Hunların kuma tekniği Çin ve Bizans dokuma tekniği ile aynı idi. Eserlerin Rus müzelerinde bulunması Hun kumaşları üzerinde tekkik imkanını ortadan kaldırmaktadır.

21. Hunlara ait eserlerin Rus müzelerinde bulunmasından dolayı eserler hakkında herhangi bir bilgiye sahip değiliz.

22.Mezarlara giren suların donması sonucu günümüze fazla toprak eşya ulaşmamıştır.

23.Buluntuların Rus müzelerinde olması sıkı korunduğunu göstermektedir.

Gözlem (24-28)

Kuzeyden gelen Türk akınlarına karşı bir set yapmaya karar veren Çin prensi setin inşasında çalışanları 3 gruba ayırır. Bir süre sonra kontrole geldiğinde her grubun 10 km set yaptığını görür. Grupların çalışma hızlarını arttırmak için bazı uygulamalara girişir.

Birinci grupta çalışanlara aralarında iş bölümü yaptıktan sonra işe başlamadan önce kuzeyden gelen Hun tehdidini hatırlatarak tahmini süreden önce bitirmeleri halinde ödüllendireceğini bildirir. Zaman zaman da işçilerin çalışmalarını kontrol eder.

İkinci gruba ise yukarıdakilere ek olarak çalıştıkları işin ağırlığına göre beslenme programı uygular ve çalışma esnasında Çin marşları söyler ve eşlik eder.

Üçüncü grupta çalışanlara ise ikinci gruptaki uyguladığı yönteme ek olarak işe başlamadan önce hatırlatmalarının devamında Çin tarihindeki önemli zaferlerden örnekler verir. Zaman zaman kendisi de çalışarak yarım gün çalışanların arasında bulunur.

AYLIK ÖRÜLEN DUVAR MİKTARI (KM)				
Aylar	1.Grup	2. Grup	3. Grup	Toplam Ör. Duvar Km.
1. Ay	10	12	14	36
2. Ay	12	14	15	41
3. Ay	12	14	15	41
4. Ay	12	14	15	41
5. Ay	12	14	15	41
6. Ay	12	14	15	41
Toplam Du.Km	70	82	89	239

24.Prensin üçüncü uyguladığı ek tedbirler ek tedbirler ilk ayda başarıyı arttırmamıştır.

25. Çalışmalar esnasında perensin çalışanlarla beraber çin marşlarına eşlik etmesi başarıyı daha da arttırmaktadır.

26. Çinliler tarihlerindeki büyük başarıları dinledikçe aylık yaptıkları işi iki katına çıkarmaktadırlar.

27. Bütün gruplarda performansı artırıcı tedbirlerin her birine gösterilen tepki aynı oranda değildir.

28.Bütün gruplarda ilave tedbirler sonucunda çalışma sürelerinin arttığı söylenebilir.

AÇIKLAMA (29-40 sorular için)

Testin bu bölümünde bazı bilimsel çalışmalar ilgili kısa okuma parçaları verilmiştir. Her okuma parçasında sonra parça ile ilgili sorular sorulmaktadır. Sizden istenen verilen okuma parçasına dikkatle ve eleştireci bir tutumla okumak sorulan soruların cevaplarını, A,B,C,D,E, seçeneklerinden birini seçerek cevap kağıdında işaretlemektir.

III.BÖLÜM

(SEÇENEKLER ARASINDA DOĞRUYU BULMA)

Okuma Parçası (29-32 sorular için)

Türk tarihinin bir çok meselesi henüz açıklığa kavuşmuş değildir. Örneğin Türklüğünün merkezi olan Ortaasya'nın yeterince incelenmemiştir. Oysa Ortaasya, dünyanın iktisadi-sosyal tarihi açısından dünkü önemini hiç kaybetmemiştir. Buna rağmen orta Asya ile ilgili bilimsel yayınlar (emperyalist zihniyette hazırlanmış dahi olsa) ülkemize nazaran batıdan çok daha ileri durumdadır.

Ancak Özbekistan, Kazakistan gibi kardeş devletlerdeki çalışmalar bir takım imkansızlıklara ve boy tarihine dayalı çabalar gelecek için ümit vericidir.

Rus işgaliyle birlikte gerekli alt yapının oluşmamasına rağmen Kazakistan ve Özbekistan gibi ülkelerdeki konuyla ilgili araştırmalar boy tarihiyle sınırlı dahi olsa Türkiye'den ileri düzeydedir.

Türk tarihindeki meseleler tartışılır konunun aciliyetine dayalı olarak projeler geliştirilir ve uygulamaya geçilirse çevre ülkelerin de desteğinin sağlanmasıyla dünya bilim ve uygarlığına olarak projeler geliştirilir ve uygulamaya geçilirse çevre ülkelerin de desteğinin sağlanmasıyla dünya bilim uygarlığına büyük katkılar sağlanabilir.

Bölgenin Rus baskısı altında bulunması ve siyasi otorite boşluğu araştırmacılar için önemli bir dezavantajdır.

29. Yukarıda sözü edilen konu hakkında araştırmacıların karşı karşıya kaldığı esas problem aşağıdakilerden hangisidir.

- a) Bölgenin coğrafi durumu
- b) Konunun kavranamaması
- c) Gerekli ön çalışmalarının yapılmayışı
- d) Bölgenin komşu ülkelerin tehdidi altında bulunması
- e) Bölgeyi kontrol eden güçlerin olumsuz tutumları

30. İlgili parçada Türkistan tarihinin önemi haneden kaynaklanmaktadır.

- a) Uygarlıklar merkezi olmasından
- b) Dünya Türklüğünün anayurdu olmasından
- c) Coğrafi yapısında
- d) Stratejik öneminden
- e) Zengin doğal kaynaklara sahip olmasından

31. Bölge ile ilgilenen devletlerin niyetleri hakkında ne söylenebilir.

- a. Bilimsel mirasa ortak olma
- b. Bilimsel araştırmalara destek sağlama
- c. Güvenliklerini garantiye alma
- d. Çıkarlarını gözetme
- e. Açık bilgi mevcut değildir.

32. "Türk tarihinin önemli meselelerinden biri olan Orta Asya tarihinin araştırılmasının batılı tarihçiler niçin bizden ileri düzeyde eserler vermektedir.

- a) Konuya daha geç ilgi duymaları
- b) Daha çok bilimsel birikime sahip olmaları
- c) Araştırmacıların büyük imkanlara sahip olmaları
- d) Konuya daha yakın ilgi duymaları
- e) Ruslardan destek almaları

Okuma Parçası (33-37 sorular için)

Türkler insanlık alemini en eski milletlerinden birisi olup aynı zamanda varlığını günümüze kadar taşıma gücünü gösteren şanslı milletlerden biridir.

Tarihe baktığımızda geçmişte adını duyduğumuz hatta döneminde insanlık tarihinde iz bırakan bazı milletler varlıklarını günümüze taşıyamamışlardır. Bu yönüyle tarih milletler ve