



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FELSEFE METİNLERİ KULLANIMININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNMEYE ETKİSİ

İLAYDA KAŞAN

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FELSEFE METİNLERİ KULLANIMININ ELEŞTİREL
DÜŞÜNMEYE ETKİSİ

İLAYDA KAŞAN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ALİ TÜRKEK

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Ali TÜRKEK

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Aslıhan DİNÇER

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi ” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

15/11/2024

İlayda KAŞAN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:15/11/2024

Tez Başlığı: Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 97 sayfalık kısmına ilişkin, 08/10/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 13'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (8) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : İlayda KAŞAN
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

İlayda KAŞAN
15.11.2024

Doç.Dr. Ali TÜRKEL
15.11.2024

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Akademik yönden gelişmeye katkıları sunan, yol gösteren, birlikte çalışabilme ayrıcalığına sahip olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Ali TÜRKEKİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitiminden bu yana akademik bilgi ve tecrübeleriyle bana ışık olan, yüksek lisans eğitimim süresince çalışmamı büyük bir titizlik ve sabırla değerlendiren değerli hocam Koray ÖZ'e saygılarımı sunarım.

Ana dili öğretiminin önemini ve inceliklerini öğrenmeye katkı sağlayan, üst düzey düşünme becerilerinin önemini sezmeye ve üzerinde çalışmaya olanak sağlayan Türkçe Öğretmenliği öğretmenlerime ve arkadaşlarıma saygılarımı sunarım.

Araştırma aşamasında yardımcı olan ve araştırmanın veri toplama sürecinde destek sunan Şehit Gökhan Kırızlı Ortaokulu Müdürü Muhammet YİĞİT'e saygılarımı sunarım.

Beni her daim destekleyen ve her kararında arkamda duran annem Fatma KAŞAN'a, elini bir an olsun üzerimden çekmeyen babam Ergün KAŞAN'a, tüm zorluklarda yanımda olup iyi kötü her günümde destekçim olan kardeşim Alara KAŞAN'a yanımda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlayda KAŞAN

Ağustos, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Sınırlıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Düşünme.....	7
2.2. Eleştirel Düşünme.....	13
2.3. 21. Yüzyıl Becerileri.....	24
2.4. Türkçe Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri.....	29
2.5. Dil ve Düşünce	42
2.5.1. Ana Dil ve Ana Dili	43
2.5.2. Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimi	43
2.6. İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	49
3.2. Katılımcılar.....	52
3.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı.....	52

3.4. Verilerin Analizi.....	53
3.5. İçerik Analizi.....	55
3.6. Araştırmacının Rolü	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR.....	57
BÖLÜM V	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Tartışma.....	62
5.2. Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	65
EK 1.....	70
EK 2.....	71
EK 3.....	73
EK 4. OKUL İZİNLERİ	76
EK 5.....	78

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Modeli.....	51
Tablo 2. Deney ve kontrol grubu ön-son test puan dağılımına ilişkin çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları.....	54
Tablo 3. Güvenirlilik analizi sonuçları.....	55
Tablo 4. <i>Araştırma ile İlgili İş Takvimi</i>	56
Tablo 5. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test deney ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçları	57
Tablo 6. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” son test deney ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	58
Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin “Eleştirel düşünce eğilimi ölçeği” ön test-son test puanı bağımlı t testi sonuçları.....	59
Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin “Eleştirel düşünce eğilimi ölçeği” ön test-son test puanı bağımlı t testi sonuçları.....	60
Tablo 9. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan sürece ilişkin görüşleri	61

ÖZET

FELSEFE METİNLERİ KULLANIMININ ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ETKİSİ

Araştırmada, felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Problem cümlesi “Felsefe metinleri kullanımı eleştirel düşünmeyi etkiler mi?” biçiminde oluşturulmuştur. Problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma tekniklerini içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırma kısmında yarı deneyse modelden nitel araştırma kısmında ise içerik analizi modelinden yararlanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler 2023-2024 öğretim yılında Şehit Gökhan Kirazlı Ortaokulu, yedinci sınıf öğrencilerinden elde edilirken nitel veriler öğrencilerinin cevapladığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde yapılan uygulamanın öğrenciye görelilik ilkesine uyum sağladığı ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik tutumunun yükselttiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Eleştirel Düşünme, Eğilim, Beceri, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING PHILOSOPHICAL TEXTS ON CRITICAL THINKING

The study attempted to measure the effect of using philosophy texts on critical thinking. The problem statement was created as "Does the use of philosophy texts affect critical thinking?" A mixed method including qualitative and quantitative research techniques was used to solve the problem. In the quantitative research part of the study, a quasi-experimental model was used, and in the qualitative research part, a content analysis model was used. Quantitative and qualitative data collection techniques were used together. While the quantitative data were obtained from the seventh grade students of Şehit Gökhan Kırazlı Secondary School in the 2023-2024 academic year, the qualitative data were obtained from the semi-structured interview form answered by the students. The quantitative data of the study were obtained with the "Critical Thinking Tendency Scale" applied to the experimental and control groups as a pre-test and post-test. In line with the findings obtained, the application positively affected critical thinking skills. When the qualitative data of the study were examined, it was shown that the application complied with the principle of relativity to the student and increased the students' attitudes towards critical thinking.

Keywords: Philosophy, Critical Thinking, Disposition, Skill, Attitude

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanlığın başından beri var olan bir süreçtir. İhtiyaca yönelik bilinçli veya bilinçsiz hayatımızın her noktasında bize eşlik eden bu süreç zaman içinde de ihtiyaçlarımıza yönelik şekillenmeye muhtaç olmuştur. Günlük hayatımızda sokakta, markette, otobüste farklı ve kendiliğinden edindiğimiz bilgilerin yanı sıra bilinçli süreçlerle edinilen bilgiler öğretim kavramıyla karşımıza çıkmaktadır. Tam bu noktada yüzyıllardır gizemini koruyan ve araştırmalara konu olmaya devam eden bilgi, geniş bir düşünme sürecini kapsamaktadır. Çünkü yıllar önce doğruluğu savunulan bir bilginin günümüzde geçerliliğini kaybederek yeni bir “doğru” bilgiye ulaşmasında düşünme, sorgulama, araştırma ve sonuca ulaşma süreçleri var olmuştur.

Her konuda gelişmenin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüzde eğitim-öğretim konusunda da bu gelişmelere ayak uydurmak kaçınılmaz olmuştur. Çünkü geleceğimizin teminatı olan çocuklarımız ancak bu değişimlere uyum sağlayarak hem bizlere hem de kendilerine bir gelecek oluşturma imkânına sahip olabilecektir. Bu sebeple bizlerin amacı, çocuklara yol gösterici olarak düşünmeyi, araştırmayı, sorgulamayı, tartışmayı, problem çözmeyi, hayal güçlerini etkin kılıp farklı bakış açılarını görebilmeyi sağlamaya yönelik çabalarda bulunmak olmalıdır. Çünkü hızla gelişen dünyada önümüze birçok seçenek çıkmakta ve bunlardan hangisinin kendimize uygun olduğunu seçmek oldukça karmaşık bir boyuta ulaşabilmektedir. En basitinden bir markete gittiğimizde bile alacağımız bir paket pirinci seçerken marka, fiyat, içerik bakımından karşılaştırıp karar verebilmek için düşünmenin aşamalarına hâkim olabilmek bu kararı verirken aranan bir özellik olacaktır. Bu sebeptendir ki sadece düşünmek değil nasıl düşünmek gerektiği de öğrenilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Çocukların içsel merak ve öğrenme arzusu, dil gelişiminin ilk aşamalarında onları sürekli olarak soru sormaya yönlendirir. Çocuğun yeni bilgiler edinme çabası, sorularını özgürce sorabileceği, bilme isteğinin destekleneceği ve kendi seviyesine uygun olarak yanıtlarını bulabileceği bir ortam yaratılmasını zorunlu kılar. Öğretmenlerin, çocukların öğrenme

süreçlerinde sadece bilgi aktaran ve yanıtların doğruluğuna odaklanan ezberci bir tutumdan uzaklaşarak düşündürücü sorular sorması ve çocukların yanıtlarını kendilerinin bulmasına rehberlik etmesi beklenir. Çocukların karar verme yeteneklerinin geliştirilmesi ve bağımsız düşünceleri hedefleniyorsa geleneksel öğretmen bağımlı yaklaşımlardan kurtulmak gereklidir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Merakın soru olarak ortaya çıkması ve bu süreçte öğrenmenin ‘düşünme, dinleme, konuşma, okuma ve tartışma’ yoluyla gerçekleşmesi ‘düşünme’ ve ‘dil becerisi’ arasındaki ilişkiyi belirgin kılmaktadır. Bu bağlamda soru sorma ve öğrenme çabası ile dil arasındaki bütünsel ilişki kaçınılmazdır (Çotuksöken, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 eğitim vizyonunda, Türkçe derslerinin ‘ulusal ve uluslararası çalışmalar doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak yeniden yapılandırılması’ gerektiği vurgulanmış, dilin doğru ve dikkatli kullanımının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için önemine işaret edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], “2023 Eğitim Vizyonu”, 2020, s.84).

Bilgi çağında eğitim, temel olarak eleştirel, yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eleştirel düşünme, bilgiyi değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneği ile öne çıkar. Bu düşünme tarzı felsefe ve psikoloji gibi çeşitli disiplinlerde ele alınmaktadır (Aslanyürek Sezer, Eminoğlu Küçüktepe ve Yıldız, 2022). Son yıllarda yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yetenekleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Facione, 2015; Ennis, 2018).

Türkiye’de konu temelli ve beceri temelli öğretim yöntemleri üzerine süregelen tartışmalara rağmen önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, ilköğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve bu programlara eleştirel düşünme becerisinin de dâhil olduğu temel beceriler eklenmiştir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe müfredatında “Düşünme Eğitimi” dersinin de yer alması, hem konu temelli hem de beceri temelli öğretim yöntemlerinin uygulanıyor olması açısından olumlu bir gelişme olmuştur (Karabacak, 2011). Bahsedilen programlar arasında Türkçe programı da büyük önem taşıyacaktır.

Türkçe dersinin ana hedeflerinden biri, konuşma, anlama, anlatma, soru sorma ve dinleme gibi bilişsel ve sosyal becerileri geliştirmektir. Türkçe metinlerin işlenmesinde çocukların metinler üzerinden düşünceleri, sözcükler arasında bağlantılar kurmaları, akıl yürütmeleri ve karşılaştırmalar yapmaları beklenir. Öğretmenlerin çocukları yalnızca bilgiye dayalı ezberci bir yaklaşımdan çıkararak bilgiyi sorgulayan ve kendi anlayışlarını oluşturan bireyler haline getirebilmeleri için çocukların kendilerine sunulan uyarıları eleştirel bir şekilde nasıl

değerlendireceklerini ve verilmek istenen iletileri nasıl sorgulayacaklarını anlamalarını sağlamaları gerekmektedir (Doğanay, 2015).

Bilginin hızlı değişimi ve teknolojinin etkisiyle bilgiye ulaşılabilirliğin kolaylaşması bir avantaj iken çok fazla bilginin her yerde bulunuyor olması aynı zamanda bilgi kirliliğine yol açan bir dezavantaj olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu sebeple eleştirel düşünme bu karmaşık süreçte doğru ve istediğimiz bilgiye ulaşmak için yol gösterici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünme yalnızca bilgiye ulaşma değil bahsi geçen bireysel ve toplumsal gelişmeye destek sağlayan sürece de katkı sağlayan bir unsur olacaktır. Bu noktada eleştirel düşünmenin ne olduğu ne olmadığı, eleştirel düşünmenin “nasıl” yapıldığı, temel unsurları, stratejileri, eleştirel düşünen bir bireyin ne gibi özelliklere sahip olduğu, eleştirel düşünmenin boyutları, eleştirel düşünmenin eğitimi, öğretimi gibi konuların bilinmesi ve üzerine çalışmalar yapılması daha fazla önem kazanacaktır (Güzel, 2022). Bu konu hakkında bilgi sahibi olan birey her duyduğunun doğru bilgi olmadığını aksine doğru bilgiye ulaşabilmek için sadece dinlemenin de yeterli olmadığını kavrayabilecektir. Doğru bilgiye ulaşabilmek için bilgiyi analiz etmek, kıyaslamalarda bulunmak ve farklı açılardan, farklı disiplinlerle karşılaştırarak sonuca ulaşmaya çalışmak konusunda daha bilinçli olacaktır.

Hayatımızı şekillendirmede düşünme süreçleri aktif rol oynarken eleştirel düşünme becerisi de bu süreci en çok destekleyen süreçlerden biri olarak karşımıza çıkar demek yanlış olmayacaktır. Var olduğu sanılan bir bilgi üzerinden “bilgiye nereden sahip olduk, varlığından ve doğruluğundan emin miyiz, farklı bilgilere hâkim miyiz, bu bilgilere ulaşabilmek mümkün mü vb.” sorularla süreç başlar. Bu sorular karşısında ne kadar duyarlı olunursa hataya düşme ihtimali de bir o kadar azalacaktır (Paul ve Elder, 2013).

Eleştirel düşünme sadece yordama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapabilme becerileriyle değil aynı zamanda bireyin kendi düşünce yeteneklerine başvurabilmesi ve bu yetenekleri daha önceki fikirler üzerinde geliştirebilmesi gibi iki önemli noktayla da ilişkilidir. Bu iki yetenek öz düzenleme ve açıklama olarak tanımlanır (Facione, 1998). Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar sadece eleştirel düşünme becerilerini değil aynı zamanda diğer birçok beceriyi de olumlu yönde etkileyecektir.

Gelen (1999), ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin problem çözme, soru sorma, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yeteneklerini değerlendirmiştir. Güzel (2005), ilköğretim 4. sınıflarda eleştirel düşünmeye dayalı Sosyal

Bilgiler öğretimini, geleneksel sosyal bilgiler öğretimiyle karşılaştırmıştır. Kalkan (2008), 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçtüğü araştırmasında bu becerilerin yüksek olduğunu tespit etmiş ve bu bulguları matematik ders başarılarıyla kıyaslamıştır. Alan yazındaki bu çalışmalar doğrultusunda eleştirel düşünme becerisinin öğretimin neredeyse her disiplininde üzerine kafa yorulan ve olumlu etkiler yaratmış olan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Peters (2008), düşünme tarihinin felsefe tarihiyle çağdaş olduğunu söylemektedir. Antik Yunan devrinde Aristo, Platon, Sokrates'in fikirleriyle resmileşen düşünme kavramı zamanla daha çok dikkat çeken ve üzerine daha çok çalışma yapılan bir kavrama dönüşmüştür. Aristo'ya göre insanı diğer canlılardan ayrı kılan en büyük nitelik olan düşünme eylemi mantık kurmaya ve mantığa bağlı olarak doğru bilgiye ulaşmaktır. Aynı zamanda Platon düşünmeyi, insanın içinden gelen ve doğruya ulaşma çabası olan bir kavram olarak görür ve yine düşünme eylemini zihnin kendiyile konuşması olarak da açıklar (Costa, 2008; McGregor, 2007). Descartes düşünme süreci için kuşkucu bir bakış açısını gerekliliğini savunurken İslam düşünürlerinden Gazali ise çok daha önce düşünme ile ilgili aynı fikri savunmuştur.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerine yönelik felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünme becerisinin etki edip etmediği incelenecektir. Bunun için deneysel yöntem seçilmiş olup ders esnasında uygulama yapılarak nicel veriler üzerinde çalışılacaktır. Sürecin etkisini ve öğrencilerin tutumunu bir bütün içinde algılayabilmek için de uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin fikirleri alınacaktır. Bu uygulamanın seçilme sebeplerinden en önemlisi eleştirel düşünme hakkında çok sayıda çalışma olmasına rağmen iç içe girişik kabul edilebilecek felsefe disiplini ile yapılan çalışmaların niceliksel olarak az olmasıdır. Ayrıca çalışılan yaş grubu bakımından da daha küçük yaşlardan itibaren felsefe disiplini ile iç içe verilecek olan eleştirel düşünme becerisi eğitiminin daha etkili olacağı öngörüsünden kaynaklanmaktadır. Alanyazında benzer konuda çok sayıda çalışma var olsa da gelişimi beklenen beceriyi etkileyen unsurların ne olduğu konusundaki farklılıktan kaynaklı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Problem Cümleleri

- 1- Deney ve kontrol grubu ön testler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Deney ve kontrol grubu son testler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Deney grubu ön test ve son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Kontrol grubu ön test ve son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Deney grubu görüşleri

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir.

Araştırma;

- İzmir ili, Ödemiş ilçesi
- Şehit Polis Gökhan Kirazlı Ortaokulu, 7.sınıf öğrencileri
- “Filozof Çocuk” kitap serisinden ‘Hayal Gücü Ne İşe Yarar? , Sanat Nedir? , Güzel Nedir? , Arkadaşlık Nedir? ve Mutlu Olmak İçin Neye İhtiyacım Var?’ kitapları
- Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Uygulama için seçilen deney ve kontrol gruplarının;

- Bahsi geçen kitap serisinin felsefe disiplinine ait kitaplar olduğu
- Akademik ve sosyokültürel olarak benzer özellik gösterdikleri
- Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğindeki soruları cevaplandırırken içten ve samimi oldukları
- Uygulama esnasında katılımlarındaki fikirlerinin samimi ve gerçekçi olduğu
- Uygulama sonrasında cevaplandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları içten, samimi ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Felsefe: Varlık, bilgi, gerçek, doğruluk, değer, dil, zihin gibi konularla alakalı problemlere yönelik yapılan sistematik çalışmalardır.

Düşünme: Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aralarındaki ilgilerden yararlanarak yeni düşünce üretmek (TDK, 2022).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (TDK, 2022).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Düşünme; Latince tartışmak, karşılaştırmak anlamlarını taşıyan pensare kökünden türetilmiş pensee sözcüğüyle karşılanır. Düşünceleri sınıflandırarak karşılaştırma ve inceleme anlamına gelir. Türkçede aynı anlama gelen “düş” kökünden, Uygurcada ise “tüş” sözcüğünden aynı anlam karşılanır. Türk Dil Kurumu’na göre bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak; muhakeme etmektir (Türk Dil Kurumu [2022]) . Felsefeye göre düşünme ise deneme, yeniden deneme ve kavrama olup kaynağı merakı dayanan bir süreçtir.

Düşünme, zihinsel bir süreçtir. Bireyin edindiği kavramlar, imgeler, oluşturduğu şemalar, düşünceler aracılığıyla oluşturduğu zihinsel süreç olarak da ifade edilir. Yaşantımızın her noktasında kullandığımız bir süreçtir. Akıl yürütmek, farz etmek, tartışmak, yorum yapmak, değerlendirmek sözcükleri de bu durumu karşılayan sözcüklerdir.

Hayatımızın her noktasında olan düşünme çoğu zaman bilinçli yapılsa da bilinçsiz bir şekilde yapıldığı durumlar da olmaktadır. Söylenenlere kulak misafiri olmak, televizyon izlemek, hayal kurmak, oyun oynamak, yazı yazmak gibi etkinliklerin yapılmasında bilinçli bir düşünme süreci gerek görülmez. Bu süreçte düşünceler basit bir şekilde ardı sıra ilerleyebilir. Bilinçli düşünme sürecinde, çeşitli zihinsel faaliyetler ortaya çıkar. Bu süreçte, çıkarım yapma, mantık yürütme, anımsama, istek oluşturma, hissetme, kavrama, şüphe duyma ve anlama gibi farklı düşünsel hareketler meydana gelir. Bu noktada beyindeki aktiflik daha fazla olsa da bilinçsiz düşünceler esnasında da benzer zihinsel süreçler yaşanmaktadır.

Hayatımızda olanları anlamlandırma sürecinde düşünme becerileri aktif olarak kullanılır. Bu esnada akıl yürütme de bu becerinin devamı niteliğinde yaşantımıza dâhil olur. Var olduğu sanılan bir bilgi üzerinden “bilgiye nereden sahip olduk, varlığından ve doğruluğundan emin miyiz, farklı bilgilere hâkim miyiz, bu bilgilere ulaşabilmek mümkün mü vb.” sorularla süreç başlar. Ne kadar bilinçli düşünülürse, hata yapma olasılığı da o kadar azalır (Paul ve Elder, 2013d). Araştırmalar, akıl yürütmenin sekiz ana başlık altında ele alındığını ortaya koymuştur. Bu başlıklar; üretken düşünme, soru sorma, bilgileri uygulama, kavramları kullanma, sonuç

çıkarma, varsayımlarda bulunma, etkiler yaratma ve bakış açısını netleştirme olarak sıralanabilir (Paul ve Elder, 2013b, 2013c, 2013d).

Düşünme, insanın varoluşundan bu yana sistematik bir şekilde yürütülen bir harekettir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en büyük özellik olarak da düşünme yine karşımıza çıkmaktadır. Doğduğumuz anda başlayan ve hayatın her noktasında aktifliğini devam ettiren bu zihinsel süreci tam olarak algılayabilmek için nasıl geliştiğini, ne zaman ve neden ihtiyaç duyduğumuzu, yaşantımıza etkisini bilmek faydalı olacaktır. Çünkü düşünme birçok alanda (felsefe, psikoloji, eğitsel alan) ele alınan ve her alanda farklı bir şekilde incelenmeye, yorumlanmaya müsait bir zihinsel aktivite olduğu için ortak bir karara veyahut sonuca bağlamak kolay olmamıştır.

Peters (2008) düşünme tarihi ile felsefe tarihinin birlikte başladığını söyler. Düşünme kavramı ilk olarak Antik Yunan devrinde Aristo, Plato, Sokrates'in bulgularına bağlıydı. Aristo, insanın oluşumu sebebiyle bilmek ve anlamak üzerine oluştuğunu ileri sürer. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en büyük özellik düşünmedir. Aristo, düşünmenin mantık kurma amacıyla kullanılan ve mantığa dayanarak doğru bilgiye ulaşmayı sağlayan bir araç olduğunu belirtir (Polat, 2014). Düşünme, bireyin bağımsız ve kişisel bir eylemdir; analiz, sentez, karşılaştırma ve yorumlama yeteneklerinin toplamını içerir. Öte yandan, Platon, düşünmeyi insanın içsel olarak doğru bilgiye ulaşma çabası olarak tanımlar ve bunu zihnin kendi kendine konuşması olarak açıklar (Costa, 2008; McGregor, 2007). Platon, duyular ile ulaşılan bilginin doğru olmayacağını savunarak kesin bilgiye ulaşmanın tek yolunun akıllı kullanmak olduğunu belirtir. Sokrates, Antik Çağ'ın önde gelen filozoflarından biri olarak bireyin kendi varlığını ve yaşamını sorgulamasının temel düşünce anlayışını benimsemiştir. Bu sorgulama sürecinin sonucunda özgür düşüncenin geliştirilmesini hedeflemiştir. Kendisini, bilgiyi insanın içinde mevcut olan potansiyel olarak tanımlayan Sokrates, uygun sorular sorarak bu içsel bilgiyi ortaya çıkarmanın mümkün olduğuna inanmıştır. Sokrates'in sorularıyla bireyin zihninde daha önce var olan bilgilerin hatırlamasını sağlamış ve gerçeği keşfetmesini amaçlamıştır. Descartes, düşünme sürecinde kuşkucu bir yaklaşım benimser. Ona göre, akıl, mantık kurallarıyla birbirine bağlanmış basit düşüncelerin bir dizisi olarak görülür ve düşünme, bu akıl yürütme süreci olarak kabul edilir. Descartes, düşünme sürecinin, kuşkucu bir durum gerektirdiğine inanır ve “ Tek başıma inzivadayım, nihayet kendimi ciddi anlamda ve serbest bir şekilde fikirlerimin tamamen yıkımına verebileceğim” ifadesiyle, yeni bir fikrin oluşması için önceki fikirlere şüpheyile yaklaşmanın önemini vurgular. İslami düşünürlerden Gazali de

Descartes'ten çok daha uzun zaman önce düşünmeyi, bilinen her şeyi mevcut bilgiler ışığında sorgulamak gerektiğini vurgulamıştır.

Özet olarak felsefi geleneğe göre düşünme, insanın var oluşunun merkezi olarak rastgele gerçekleşmeyen, belli bir amaca yönelik, şüphe temelli zihinsel bir faaliyettir. Nihayetinde, zihni canlandıran yöntem ve tekniklerle, her bireyin hedefi, düşünce süreci aracılığıyla herkes için geçerli, tutarlı ve doğru bilgiye ulaşmaktır.

Peters (2008) batı eğitim geleneğinin akılcı yapısı sonucu düşünmeyi, eğitimin temel çalışma alanı olduğunu belirtmektedir. Özellikle bilişsel psikolojinin temelini oluşturduğu modern eğitim yaklaşımlarında kendini gösterir. Bilişsel psikoloji, düşünme süreçlerini anlamaya odaklanan bir alan olarak tanımlanır. Bireylerin bilgiyi nasıl işlediğini, problemleri nasıl çözdüğünü, hafızayı kullandığını ve dikkatlerini yönlendirdiğini inceleyen bir disiplindir. Düşünme, bilişsel süreçlerin karmaşık bir kombinasyonudur. Bilgi işleme, problem çözme, dikkat ve farkındalık, dil kullanımı, mental temsiller şeklinde sıralanır. Bu düşünce sisteminin öncülerinde Piaget'e göre düşünme, sürekli devam eden ve tecrübelerle dayanan bir süreçtir. Düşünme, sözlü olarak söylenmeden çevrenin etkisi ve bireyin tecrübeleriyle aktif hale gelir. Yine aynı düşünce sisteminin öncülerinden Vygotsky, düşünme sürecinin oluşumunda çevresel etkenleri ön planda tutmuş ve düşünceyi temelde sosyal bir faaliyet olarak görmüştür. Düşünce gelişiminin, genetik mirasın yanı sıra akranlarla ve uzmanlarla paylaşılan yaşantı ve etkileşimlere dayandığını savunmaktadır.

İkinci dalga bilişselciler, Shannon'ın bilgi teorisinden esinlenerek zihinsel bilgi işlem modelini bilgisayar benzeri bir yapıya benzeterek savunmuşlardır. Bu model düşünme süreçlerini bilgisayarların bilgi işleme yöntemleriyle benzerleştirmeye odaklanmıştır. Üçüncü dalga bilişselciler ise düşünme ve zihinsel süreçleri, beyindeki farklı bölgeleri inceleyerek anlamaya çalışmıştır. Özellikle, Gardner'ın çoklu zekâ teorisi, bu dönemdeki önemli çalışmalar arasında yer alır. Bu araştırmalar, bilişsel psikolojiyi düşünmeyi bir dizi basitleştirilmiş aşama, zihinsel yetenekler, davranış biçimleri, bilgi ve yetkinlikler olarak inceleme eğiliminde kavramsallaştırmıştır.

Eğitim anlayışında düşünme, bireyin doğumuyla başlayan ve sonrasında geliştirilebilen bir süreç olarak görülür. Bu süreç, bilgi ve kavramları araştırma, karşılaştırma ve aralarındaki ilişkileri belirleyerek yeni düşünceler üretme amacını taşır. Lipman(2003), çocuklara felsefe

öğretimi üzerine yaptığı çalışmalarda düşünmeyi, farklılıkları ve bağlantıları keşfetme ve oluşturma süreci olarak tanımlar.

Dewey(1910,1) zihinsel süreçlerin tamamını düşünce olarak tanımlayarak, akıl süreçlerimizin kontrolsüz fikirleri, bilinç akışını ve hayalleri içerdiğini ifade etmiştir. Dewey'in klasik tanımında(1910, 3-9) "Nasıl Düşünürüz" başlığı altında sunduğu genel bakış, düşünmeyi, aklımızdan geçen ve genellikle doğrudan algılanmayan düşüncelerin, hayal gücü ve farkındalıkla birlikte bir bilinç akışı içinde nasıl kontrol edildiğini anlamamıza yönelik bir bakış açısı sunar. Dewey'e göre düşünme sadece gözlemlenen nesnelerle sınırlı değildir; aynı zamanda aktif, sürekli ve destekleyici gerekçelere dayalı olarak herhangi bir inanç veya ön yargının dikkatli bir biçimde ele alınması sürecidir.

Moseley ve diğerleri(2005,12), düşünmeyi hatırlama, kavram oluşturma, planlama, durum yaratıcılık, analiz, sorun çözme, danışma, seçim yapma ve değerlendirme bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, düşünme, bilinçli bir şekilde yapılan bir dizi zihinsel faaliyeti içerir ve hedeflenen bir amaca yöneliktir. Belirsizliklerle karşılaşıldığında veya tatmin edici bir sonuca ulaşmak için gereken şartlar oluşmadığında düşünme süreci önemli bir rol oynar.

De Bono(1978, 32-33) ise düşünmeyi, bir gayeyi deneyimleme üzerine odaklanan amaçlı bir inceleme olarak adlandırır. Bu gaye; algılama, kavrayış, çözüm bulma, değerlendirme, uygulama gibi çeşitli zihinsel faaliyetleri içerebilir. Başka bir deyişle, düşünme, deneyimleri yönlendirdiğimiz, anlama ve keşfetme amacına hizmet eden içsel bir zihinsel etkinliktir.

Paul, Elder ve Bartell(1997) perspektifine göre düşünme; bilişsel yetenekleri devreye sokarak fikirleri oluşturmak ve sonuçlara ulaşmak anlamına gelir. Bu süreç, bilinen veya varsayılan bilgilerden işe koşularak çıkarımlar yapmayı içerir. Asıl amaç kesin bir sonuca varma çabasıdır. Ayrıca, kişisel düşünceleri ifade etmek, eksik veya belirsiz kanıtlara dayanarak akıl yürütmeyi tasarlamak ve bu süreçte ortaya çıkan görüşleri önceden öngörmek için, bir konunun ayrıntılarını titizlikle incelemeyi gerektirir.

Cüceloğlu (1995) düşünme sürecini dört aşamadan oluşan bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu aşamalar; bir sorunu etkili bir şekilde çözme, belirli hedeflere ulaşma, bilgi ve olayları anlamlandırma ve insanları daha iyi tanıma

Düşünmenin ne olduğuna yönelik literatürde detaylı bilgi veren bir diğer kaynak ise Costa'ya ait "Habits of Mind" eseridir. Costa (2008, 18-40), etkili düşünmenin bir ölçütü olarak "Zihin Alışkanlıkları" adıyla on altı kişisel nitelik ve davranış modelini tanımlamıştır. Bunlar:

- Israrlı olma/ Vazgeçmeme
- Hedef Yönelimli Olma
- Empati Yoluyla Dinleme
- Kapsayıcı Düşünme
- Üst bilişsel Düşünme
- Doğruluk için Çaba Gösterme
- Sorgulama
- Eski Bilgiyi Yeni Durumlara Uyarlama
- Açık Düşünme ve Bilinçli İletişim
- Duyusal algılarla veri toplamak
- Yaratıcı fikirler üretme ve yenilik getirme
- Meraklı Olma
- Sorumlu Riskler Alma
- Mizahı Arama
- Bağımlı Düşünme
- Sürekli Öğrenmeye Açık Olma

Farklı terimler ve tanımlar olmasına rağmen, eğitim uzmanları, filozoflar ve bilişsel psikologlar genellikle düşünmenin geliştirilebilen bir yetenek olduğu konusunda hemfikirdir. Beceri, Türk Dil Kurumu'na göre, bir kişinin doğal eğilimleri ve eğitim aracılığıyla bir işi başarılı bir şekilde tamamlayabilme ve belirli bir hedefe ulaşma kapasitesi olarak tanımlanır.(Türk Dil Kurumu, [08.07.2017]).

Dolayısıyla düşünme becerisi, etkili düşünmeyi gayeye uygun bir şekilde gerçeğe dönüştürme yeteneği olarak da ifade edilebilir. Düşünme, zihinsel bir süreç olarak kabul edilirken, beceri bu düşünme sürecinin eyleme dönüştürülmüş biçimi olarak değerlendirilir.

Dilekli'nin (2015) açıklamasına göre, düşünme becerisi, mevcut durumu kavrayışa yönelik olarak sürekli ve düzenli bir zihinsel dönüşüm sürecidir. Bu kapsamda, analitik, sistematik, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi çeşitli düşünme becerileri, zihinsel işlemlerimize bağlı olarak ortaya çıkar.

2.1.1. Düşünme Türleri

2.1.1.1. Analitik Düşünme: Bir konuyu veya sorunu ayrıntılı bir şekilde inceleme, parçalara ayırma ve bu parçalar arasındaki ilişkileri anlama yeteneğidir. Bu düşünce süreci karmaşık bir konuyu anlamak veya bir problemi çözmek için mantıklı bir yaklaşım geliştirme sürecini içerir.

2.1.1.2 Sistemli Düşünme: Bir konuyu veya sorunu bir bütün olarak ele alıp karmaşıklığı anlama ve çözme sürecidir. Bu yaklaşım, bütünleştirici bir perspektife dayanarak olaylar arasındaki ilişkileri anlamayı ve düzenli bir şekilde düşünmeyi içerir.

2.1.1.3. Yaratıcı Düşünme: Yeni ve orijinal fikirler üretebilme, problemlere yenilikçi çözümler bulabilme ve esnek düşünme kapasitesini içeren bir düşünme sürecidir. Bu düşünce yapısı geleneksel düşünce modellerini aşarak alışılmışın dışında bağlantılar kurabilme yeteneğini ifade eder. Yaratıcı düşünce sıra dışı ve özgün perspektifler geliştirme, farklı konseptleri birleştirme ve çeşitli düşünce akışlarını keşfetme becerisi içerir.

2.1.1.4. Yansıtıcı Düşünme: Bireyin kendi düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini ve eylemlerini anlama, değerlendirme ve içselleştirme sürecidir. Bu tür düşünme kişinin yaşadığı olayları ve deneyimleri derinlemesine düşünme, bu deneyimlerden öğrenme ve kendi davranışları üzerinde düşünme becerilerini içerir.

Sonuç olarak insanın eylemlerine rehberlik eden düşünce süreci, olayları ve nedenleri analiz ederek bir çıkarıma varmayı, edinilen bilgiler üzerinde zihinsel işlemler gerçekleştirmeyi gerektirir. İlişkileri kurmada etkili olan temel araçlar, bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu bilgisi gibi faktörleri kapsar.

2.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin mahiyeti ve nasıl öğretilmesi gerektiği sorusu Platon'un bir konuyu bilmek iddiasında bulunmadan önce, bilgilenmeye vurgu yapan ve bireyin bir konuda düşünce geliştirmeye başlamadan önce sahip olduğu ve eksik olduğu bilgileri araştırması gerektiğini belirten Sokratik diyalogların doğru bilgi arayışına kadar uzanabilir. Sokrates'in bu yaklaşımı, eleştirel düşüncenin temelinde yatan fikirlerin kökenlerinden biridir. Zira insanın düşünce sürecinde bilgi arayışı ve sorgulama, eleştirel düşünmenin olmazsa olmazlarıdır.

Eleştirel sözcüğü, Yunanca kökenli “kritikos” teriminden türemiş olup değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarını içerir. Bu terim Latince “criticus” şeklinde kullanılmış ve böylece diğer dillere ulaşmıştır. Eleştiri, bir durumu olumlu ya da olumsuz yönleriyle analiz etme eylemini ifade eder. Analitik düşünme kavramının kökeni Sokrates'e kadar gitmektedir. Başlarda terim felsefe aracılığıyla mantıklı düşünme ile davranışları yönlendirmeyi amaçlayan bir anlam içermektedir. Zaman içinde olayların doğru bir şekilde tanımlanmasından öte daha geniş bir bağlamda tanımlanmaya başlanmıştır. Eleştirel sözcüğü genellikle olumsuz bir çağrışım yaptığı için hata analizi veya olumsuz bir tavır gibi görünse de, gerçekte olumsuz bir nitelik taşımaz. Eleştirme, bir şeyin tüm yönlerini, olumlu ve olumsuz, iyi ve kötü, doğru ve yanlış olarak analiz etmeyi gerektirir. Açıklamalar ışığında eleştirel düşünme esasen bir konuyu, olayı veya olguyu açık bir perspektifle ve mantıklı bir bakış açısıyla değerlendirme sürecidir. Eleştirel düşünme, kuvvetli bir temel üzerinden bir şeyin gerçek hak ve değerini belirli ölçütlere göre değerlendirme sürecini ifade eder. Düşünme, insan doğasının en olağan yönüdür. Nefes almak, sohbet etmek, radyo dinlemek gibi günlük aktivitelere kadar indirgenmiş bir özelliktir. Temel fark, düşünmenin genel bir özellik olmasına karşın eleştirel düşünmenin bilinçli ve kontrol edilen bir amaca hizmet etmesidir.

Modern eleştirel düşünme eğitiminin öncüsü olarak kabul edilen Amerikalı eğitimci, filozof ve psikolog John Dewey, yansıtıcı düşünme kavramını ortaya atarak eleştirel düşünme alanında temel atmıştır. Dewey'in öne sürdüğü yansıtıcı düşünme kavramı, modern eleştirel düşünme kavramını yapılandırmış ve farklı şekilde dile getirilen eleştirel düşünme tanımları bu kavramdan önemli ölçüde etkilenmiştir. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünme, bir inancı veya öne sürülen bilgiyi, bu inancı destekleyen nedenler ve ilişkili sonuçlar açısından aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirme sürecidir.

Eleştirel düşünme ile üst düzey düşünme birçok kaynakta benzer anlamlarda kullanılmalarına rağmen aralarında net bir ayrım vardır. Üst düzey düşünme genellikle karmaşık bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir. Çünkü çeşitli çözüm yollarını keşfetme yeteneği içerir.

Resnick(1987)'e göre bu tür düşünme belirsizlikle başa çıkma, çoklu ölçüt değerlendirilmesi, düşüncelerin yansıtılması ve kendini kontrol etme gerekliliğini içerir. Geleneksel bir tanımlama ile ileri düzey düşünme, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin en yüksek seviyelerine karşılık gelir. Bu taksonomiye göre bilginin basit bir şekilde hatırlanması alt düzey bilişselliği temsil ederken analiz, sentez ve değerlendirme yüksek düzeyli düşünme becerilerini içerir. Angelo(1995)'ya göre analitik düşünme, sorunu belirleme, sorunu çözme, detaylandırma, bütünleştirme, sonuç çıkarma ve gözden geçirme gibi akıl yürütme becerilerinin bilinçli olarak kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu tanım, Angelo'nun Bloom ve ekibinin geliştirdiği taksonominin üst seviyelerini işaret ettiğini göstermektedir.

Eleştirel düşünme konusundaki literatür incelendiğinde bu zengin kavramın çeşitli ve farklı tanımlamalara sahip olduğu görülmektedir. Eğitim disiplini içinde bile analitik düşünmenin nasıl isimlendirileceği konusunda ortak bir tanıma varılamamıştır. Bu alandaki metinlerde analitik düşünmenin çeşitli yönleri ve unsurları üzerine farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bu nedenle analitik düşünmeyi açıklamak için farklı tanımlar ve bakış açıları kullanılmıştır. Eleştirel düşünmenin karmaşıklığı ve çok boyutluluğu, bu kavramın geniş bir yelpazede anlaşılabilir olduğunu göstermektedir.

Ennis (1987)'e göre, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yeni bilgiler edinme amacıyla kullanılan göstergeler, yöntemler ve düşünsel süreçler mantıklı ve yansıtıcı bir şekilde uygulanmasını içeren bir düşünme sürecidir. Lipman(1987) ise kendi kendine düzeltme kapasitesine sahip, ölçütler ve içeriklere dikkat eden düşünme olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır. Pirozzi (2003), analitik düşünme ile tesadüfi düşünmeyi karşılaştırarak tesadüfi düşünmeyi net bir hedef veya amaç olmadan düşünme süreci tanımlamış; analitik düşünmeyi ise sorunları, durumları veya kararları dikkatle ve özenle ele almak olarak tanımlamıştır.

Kökdemir (2003)'in perspektifine göre eleştirel düşünme, okunan, keşfedilen veya söylenen bilgilerle ilgili kesin bir yargıya ulaşmak yerine farklı sonuçların da olabileceğini dikkate almaktır şeklinde tanımlamıştır.

Şahinel(2002)'e göre analitik düşünme, belirli bir düşünme tarzına veya alanına odaklanan, disiplinli ve öz denetimli bir düşünce biçimi olarak tanımlanabilir ki bu da mükemmel düşünceyi ortaya çıkaran bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Cihaner(2007), eleştirel düşünmenin çeşitli tanımlara göre sıradan düşünce süreçlerinin ötesine geçerek geliştirildiğini savunur. Geleneksel düşünce süreçlerinden ayrılan bir özellik

olarak eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı durumu veya bilgiyi her açıdan değerlendirmesini içerir.

Wen(1999) tarafından yapılan değerlendirmelerde ise eleştirel düşünmenin bazı araştırmacılar tarafından anlam oluşturma becerisi diğerlerince ise sorun çözme yeteneği olarak ifade edildiğine dikkat çekilmiştir. Analitik düşünmeyi basamaklı bir biçimde mekanikleştirerek zihinsel sorgulama etkinliği, detaylı analiz ve yeniden düzenleme gibi zihinsel becerilerin özgür bir bireyin yaşamına akılcı bir katkı sağlaması şeklinde de ifade etmiştir.

Maker ve Nielsan(1996) eleştirel düşünmeyi; varsayımları tanımlama, konuya dair veya konu dışı bilgileri düzenleyebilme, geçerli ve hatalı deliller keşfedebilme, doğruyu saptayabilme, düşünceleri ayırt etme kapasitesi, ifadelerin tarafsızlığını belirleme becerisi, kaynakların güvenilirliğini analiz etme ve içsel/dışsal yargıları farklılaştırma becerisini zihinsel sürece katılması olarak tanımlamışlardır.

Halpern(2014), analitik düşünmeyi, amaç doğrultusunda, akılcı ve hedefe yönelik düşünme yöntemleri içinde sorun giderme ve sonuçları belirleme, olasılıkları analiz etme ve karar alma gibi becerileri içeren bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.

Brouwer(1996) analitik düşünmeyi kavram oluşturma, uygulama, inceleme ve harmanlama yeteneklerini içeren ve bilgi kaynaklarını kullanarak gözlemleme, deneyimleme, muhakeme yapma ve iletişim oluşturma süreçlerini içeren uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Shore(2000) ise analitik düşünmeyi, bireylerin sorunlarını çözmekte tercih ettikleri zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlar olarak ifade etmektedir.

2.2.1 Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları

Alanyazında eleştirel düşünme ile eşdeğer görülen bazı kullanımlar mevcuttur. Şahinel(2015) problem çözme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri gibi kavramları belirtmiştir. Bu kavramların eleştirel düşünmeyle alakalı olmasına rağmen aynı anlamı karşılık gelmediğini de belirtmiştir.

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin tanımına dayanarak bu düşünce sürecini muhakemeyi değerlendirme ve eleştirel düşünme gayreti olarak açıklamıştır. Muhakemeyi değerlendirmeyi, “ uygun anlam çıkarma, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirme becerisi ve eğilimi” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme gayretini ise “ eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi” olarak açıklamıştır. Bu gayretin içinde mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler gibi faktörlerin etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Paul ve Elder (2013), eleştirel düşüncenin üç temel bileşenini tanımlayarak açıklamıştır. İlki analitik bileşendir. Düşüncenin ayrıntılı bir biçimde incelendiği aşamayı temsil eder. Bu aşamada düşüncenin hedefi, sorusu, bilgisi, kavramları, varsayımları, çıkarımları ve bakış açısı gibi unsurlara odaklanılır. İkinci olarak değerlendirici bileşen, düşüncenin değerlendirildiği aşamayı ifade etmektedir. Bu aşamada düşüncenin ne kadar açık, doğru, kesin, ilgili, derin, geniş, mantıklı, önemli ve tarafsız olduğu gibi güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek değerlendirilir. Üçüncü olarak yaratıcı bileşen, düşünmeyi geliştirme aşamasını temsil eder. Bu aşamada düşüncenin zayıflıkları azaltılarak güçlü yanları üzerine odaklanma ve geliştirme süreci yaşanır. Sonuç olarak eleştirel düşünce, düşünceyi hem analiz etme hem de geliştirmek için bir değerlendirme sürecini içerdiği ifade edilebilir.

2.2.2 Eleştirel Düşünmenin Standartları

Eleştirel düşünme bireyin kendi düşünce süreçlerini değerlendirme yeteneğini temsil eder ve bu değerlendirmeyi gerçekleştirebilmek için belli standartların gerekli olduğu savunulur. Nosich (2016), eleştirel düşünme standartlarını şeffaflık, doğruluk, önem-alakalılık, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak yedi temel kriter olarak tanımlamıştır. Ayrıca mantıklılık, mantıklı- rasyonel olma, tutarlılık, tahrif edilebilirlik(yanlışlanabilirlik), test edilebilirlik, iyi düzenmişliklik, güvenilirlik ve etkililik gibi ek eleştirel düşünme standartlarını da sıralamıştır.

Paul ve Elder (2013) ise eleştirel düşünme standartlarını netlik, doğruluk, ilgililik, önem, derinlik, düşünce özgürlüğü, kesinlik, mantıklılık ve adillik olarak gruplandırmıştır. Bu standartlar eleştirel düşünmenin gerektirdiği kriterleri belirlerken aynı zamanda düşünme sürecini kontrol etmeye yönelik bir çerçeve sunar. Bu standartların kullanımıyla yapılan değerlendirmeler, hataların fark edilmesinde önemli bir rol oynayabilir ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Aynı zamanda Nosich (2016), eleştirel düşünme standartlarına ek olarak eleştirel olmayan düşünme standartlarını da sıralayarak dikkat çekmiştir. Bu eleştirel olmayan standartlar arasında eğlenceli, ilginç, iyi hissettiren, dikkat çekici, popüler, sık, spontane, avantajlı kişi için faydalı ve modaya uygun gibi unsurlar bulunmaktadır. Ancak eleştirel düşünmenin sadece eğlence amacı gütmeyen ve belirli otoriteleri tatmin etmeye yönelik bir faaliyet olmadığına dair vurgu yapılmıştır. Şahinel (2015) tarafından belirtildiği üzere, eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı ve tutarlı olmaktan uzak, aksine belirsiz, yüzeysel ve önemsiz olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme standartları ile eleştirel olmayan düşünme standartlarını karşılaştırdığımızda, standartların eleştirel düşünmeyi nasıl geliştirdiğini daha iyi anlama imkânı bulunabilmektedir.

2.2.3 Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından sunulan “Eleştirel Düşünme Stratejileri” duyuşsal stratejiler (zihin alışkanlıkları), bilişsel stratejiler (makro yetenekler) ve bilişsel stratejiler (mikro beceriler) olmak üzere üç ana başlık altında toplanan 35 madde içeren bir strateji listesini içermektedir. Bu stratejiler uygulanabilir bir liste formatında sunulmuş olup her bir strateji için ilgili prensipler açıkça belirtilmiştir. Önemli bir nokta olarak bu stratejiler birbirinden bağımsızdır; duyuşsal stratejiler, bağımsız düşünceyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu stratejiler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik detaylı ilkelerle birlikte aşağıda sunulmuştur:

1. Özgür düşünmedir,
2. Kişisel merkezilik ya da toplum merkeziliğine ilişkin farkındalık geliştirmedir,
3. Yansız davranmadır,
4. Düşüncelerin altında yatan duyguları ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetmedir,
5. Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve yargısını bekletmedir,
6. Entelektüel cesaret geliştirmedir,
7. Entelektüel iyi niyet ve dürüstlük geliştirmedir,
8. Entelektüel sebat geliştirmedir,
9. Akıl yürütme becerisine güvenmedir.

Bilişsel stratejiler (makro yetenekler) düşüncenin sistematik ve detaylandırılmış süreci içinde açıklanmıştır.

10. Genellemeler ve aşırı basitleştirmelerden uzak durma
11. Yakın olayları karşılaştırmadır,
12. Bakış açısını genişletme sürecini düşünce sistemleri ve teorik yaklaşımlar üzerinde çalışma
13. Sorunları, etkilerini ve varsayımları netleştirme

14. Terimlerin ve ifadelerin anlamlarının açıklığa kavuşturulması ve detaylı analizi
15. Kriter belirleme: ölçüm normlarını ve standartlarını netleştirme
16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini analiz etme,
17. Kapsamlı araştırma: anahtar soruları genişletme ve devam ettirme,
18. Düşünceleri, analizleri, varsayımları ve teorileri inceleme,
19. Çözüm önerileri geliştirme veya çözüm alternatiflerini analiz etme,
20. Eylem ve politika stratejilerini analiz etme veya gözden geçirme,
21. Eleştirel analiz: metinleri anlamlandırma ve derinlemesine inceleme,
22. Eleştirel dinleme: dikkatli ve analitik dinleme becerisi,
23. Farklı alanlar arasında bağlantılar oluşturma,
24. Sokratik yöntem kullanma: düşünce sistemlerini ve görüşleri netleştirme ve eleştirel şekilde inceleme,
25. Diyalog temelli analiz: farklı görüşleri, yorumları ve teorileri karşılıklı olarak değerlendirme,
26. Diyalektik analiz: farklı görüşleri, yorumları ve teorileri karşılıklı olarak tartışma ve derinleştirme.

Bilişsel stratejiler(mikro beceriler) ise bütünlüğü bozmadan parçalara ayırıp inceleyerek bağlam içinde anlamlandırma becerisi olarak karşımıza şu şekilde çıkmaktadır:

27. Pratik sonuçlar ile teorik idealler arasındaki farkları değerlendirme,
28. Derinlemesine düşünme: eleştirel terminolojiyle ifade etme,
29. Kritik benzerlikler ve farklar üzerinde durma,
30. Ön kabulleri analiz etme ve gözden geçirme,
31. Konu dışı bilgileri ayrıştırarak ilgili bilgileri seçme,
32. Rasyonel sonuçlar, öngörüler veya değerlendirmeler geliştirme,

33. Gözlemlerle desteklenen veriler ve teorik varsayımlar üzerinde analiz yapma,
34. Tutarsızlıkları belirleme,
35. Verileri ve sonuçları analiz etmedir.

2.2.4 Eğitimde Eleştirel Düşünme

Yeni yüzyılda gerekli yetenekler, geçmiş yüzyıllardan oldukça farklı bir odak noktasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda 21.yüzyıl becerileri için bazı tanımlamalar yapılmıştır (Dede,2009). 21.yüzyılın talep ettiği beceriler iş, vatandaşlık ve kişisel gelişim bağlamında ele alınmıştır.

Eğitim ve Yaratıcılık Yetenekleri:

- 1- Yenilik ve özgün düşünme
- 2- Analitik düşünme ve çözüm üretme
- 3- Açık İletişim
- 4- İşbirliği

Medya Okuryazarlığı ve Teknolojik Yetenekler

- 1- Bilgi Yönetimi Becerileri
- 2- Medya Bilgi ve Analiz Yeteneği
- 3- Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinliği

Kişisel ve Mesleki Beceriler

- 1- Esnek Davranış ve Uyum Becerisi
- 2- Girişimcilik ve Öz Yönetim
- 3- Toplumsal ve Kültürel İletişim Becerileri
- 4- Üretilbilirlik ve hesap verilebilirlik
- 5- Yöneticilik ve Sorumluluk Yönetimi (Partnership For 21st Century Skills,2019)

TÜSİAD (2013) raporu çeşitli kurum ve kuruluşların 21.yüzyıl becerileri için sunduğu tanımları karşılaştırarak Türk öğretmenlerinin edinmesi gereken yetenekleri belirlemiştir. Bu becerilerin öğretmen eğitim müfredatına dahil edilmesiyle öncelikle öğretmen adaylarının bu nitelikleri kazanması ve sonrasında da öğrencilere aktarması hedeflenmektedir. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Analitik düşünme
- 2- Dijital Araçları Kullanma
- 3- Bilgi İşleme ve Yönetim
- 4- Araştırma Temelli Çözüm Geliştirme
- 5- Yeni Fikirler ve Özgün Yöntemler
- 6- Grup Çalışması
- 7- Çok dilli ve Kültürlerarası İletişim
- 8- Dünya Çapında Kalite Bilinci
- 9- Demokratik Yaklaşım ve Davranış Biçimi
- 10- Çevresel Duyarlılık ve Doğa Koruma Yetenekleri
- 11- Sağlık Bilinci ve Yaşam Tarzı Becerileri (TUSİAD, 2013, S.36).

21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin modern bilgi çağında etkili ve başarılı olmaları için kazanmaları gereken çeşitli yetkinliklerdir. (Thoughtful Learning,2019). Bu sebeple farklı kurum ve kuruluşlar, bu becerilerin her çocuğun kazanmasını bir görev haline getirmişlerdir (Partnership for 21st Century Learning,2019). Eleştirel düşünme becerisi, 21.yüzyıl becerileri arasında yer almakta olup çocuklara kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. Bu bağlamda birçok ülke eleştirel düşünme becerisini eğitim hedeflerinin merkezine yerleştirmektedir.

2.2.5 Eleştirel Düşünme Öğretimi

Geleneksel eğitim yaklaşımı, öğrencinin sadece bilgiyi ezberlemekle sınırlı kaldığı ve öğretmenin bilgiyi aktaran bir rol üstlendiği bir yapıyı benimser. Bu tür bir yaklaşım öğrenciyi

pasif bir alıcı olarak kabul eder ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaz. Bu eğitim modelinde öğrencinin sorgulama, analiz, problem çözme ve sonuç çıkarma gibi aşamaları gerçekleştirmesi teşvik edilmez. Bunun yerine öğrenci bilgiyi doğrudan alıp ezberlemekle yetinir ancak bu tür bir öğrenme ortamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır (Nosich,2016). Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışının eleştirel düşünme becerileri öğretimiyle bağdaşmadığı düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların yanında yansıtıcı düşünmenin de işe koşulmasının faydalı olacağı üzerinde durulmuştur. Bu düşünme tarzının geliştirilmesi için hayal gücünün kullanılması, kişisel deneyimlerin yazılı olarak ifade edilmesi, grup tartışmalarının düzenlenmesi ve eğitim programlarının eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gibi aktivitelerin gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir (Demirel,2005).

Demirel(2005) tarafından belirtildiği üzere eleştirel düşünmenin önemi öğretmenlere vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki faydalarını anlamaları ve bu beceriyi öğrenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca Şahinel (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ders planlarına entegre ederek öğrencilerin konuları anlamalarını ve günlük yaşamlarında bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabilecekleri vurgulanmıştır. Kaya (2006), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soru sormanın kritik bir rol oynadığına işaret etmiş ve öğrencilerin seviyelerine uygun soruların belirlenmesinde eğitimcilerin önemli bir sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitimcilerin öğrencilerin anlayışını derinleştirecek ve eleştirel düşüncelerini teşvik edecek nitelikte sorular sormaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunlarla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin eğitim ve öğretim ile edindirilebileceğine dair birçok çalışma mevcuttur (Tozduman Yaralı, 2019; Tok ve Sevinç, 2010; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Eisenberg, 2004; Santin ve Torruella, 2017).

2.2.6 Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Önerilen Yöntem ve Teknikler

Baştopçu (2018), Kaya (2006) ve Şenşekerci ile Bilgin (2008)'in çalışmalarına dayanarak eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek çeşitli yöntem ve tekniklere odaklanılmıştır. Bu bağlamda altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniği ve soru-cevap tekniği gibi yaklaşımların okul öncesi eğitimde nasıl kullanılabileceği ve bu tekniklerin uygulanmasında

nelere dikkat edilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak (Jensen, 2015; OYler ve Romaneli, 2014)ün çalışmalarında Sokratik yöntemin de faydalı olabileceği belirtilmiştir.

2.2.6.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Bono (1987), düşünürken duyguların, bilgilerin, mantığın ve yaratıcılığın birbirine karıştığını ve bu durumun düşünmeyi karmaşık ve zor hale getirdiğini ifade etmiştir. Bu zorluğa çözüm olarak altı şapkalı düşünme tekniğini geliştirmiştir. Bu yöntem düşünceleri belirli renklere atfederek farklı açılardan ele almayı sağlayarak düşünme sürecini yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bu teknikte her biri farklı bir düşünme türüne işaret eden altı farklı şapka bulunmaktadır. Beyaz şapka, tarafsızlık ve objektiflik; siyah şapka, olumsuzluk ve karamsarlık; sarı şapka, olumluluk ve iyimserlik; kırmızı şapka, sinir, tutku ve duygusal durumlar; yeşil şapka, yaratıcılık ve yeni düşünceleri; mavi şapka ise zihinsel süreçlerin yapılandırılması ve kontrolü nü ifade etmektedir. Bu renkler farklı düşünme perspektiflerini temsil ederek düşünme sürecini çeşitlendirip zenginleştirmeyi hedefler.

Grupla öğretim teknikleri arasında yer alan bu yöntemin amacı farklı bakış açılarından düşünme yeteneğini ve çok yönlü düşünmeyi öğretmektir (Kanadlı, 2016). Bu tekniğin kullanımıyla öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kapsamlı, analitik ve yenilikçi düşünmeyi teşvik etmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (Sönmez,2015).

2.2.6.2. Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik ilk olarak reklamcı Osborn tarafından geliştirilmiş ve sonrasında 1953'te yayınlanan kitabında yaratıcı problem çözme yöntemi olarak düzenlemiştir (Osborn, 1957). Ardından bu yöntem hem endüstride hem de akademide büyük ilgi görmüş ve kullanılmıştır (Sutton ve Hargadon, 1996). Demirel (1995) tarafından tanımlanan bu teknik, bir sorunu çözmeye, karar verme ve özgün düşünceyle çözüm üretme amacıyla kullanılan yaratıcı bir yöntem olarak açıklanmıştır. Saban (2000), ise bu tekniği bir grup öğrencinin açık fikirli bir şekilde bir konu, olay veya problem durumu üzerinde düşünerek mantıklı olup olmadığına bakmadan mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretme olarak tanımlamıştır. Bu teknik yaratıcı düşünceyi teşvik etmek ve artırmak için geniş çapta kabul gören ve yaygın olarak kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Zhan, Zhang, Shi ve Liu, 2012). Ayrıca eleştirel düşünme becerilerine önemli katkıları olduğu da Ghabanchi ve Behrooznia (2014)nın ve Khodadady, Shirmohammadi ve Talebi (2011)nin yaptığı çalışmalarla ortaya konmuştur.

2.2.6.3. Soru-Cevap Tekniği

Bu yöntem önceden hazırlanmış sorular bulunan, öğrencilere bu soruları cevaplama, tartışma, açıklama, yorumlama ve genelleme fırsatı veren bir öğretim stratejisi olarak tanımlanmaktadır(Aydın, 2001). Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ve diğer öğretim yöntemlerinin içinde yer alan bir tekniktir. Soruların, öğretimin temel iletişim araçlarından biri olarak önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Özerbaş, 2015; Kanadlı, 2016). Bu yaklaşım dersin başından sonuna kadar soru-cevap formatında işlenir ve bu yöntemin tarihte bilinen en eski uygulayıcısı Sokrates'tir. Sokrates'e göre, tüm bilgiler insanın zihninde zaten mevcuttur ve bu bilgiler sorgulayıcı sorularla ortaya çıkarılır. Bu nedenle öğretim süreci sade soru sormak suretiyle gerçekleştirilmelidir. Bu teknik, özgün düşünme, analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Özerbaş, 2015). Sorular sorulurken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde açıklanmıştır:

- 1- Öğrencilere adıyla seslenilmeli,
- 2- Sürekli aynı öğrencilere söz hakkı verilmemeli,
- 3- Sorular açık, kısa ve dil bilgisi kurallarına uygun olmalı,
- 4- Sorular öğrencilerin düzeylerine uygun olmalı,
- 5- Soruları cevaplandırmak için öğrenciler teşvik edilmeli,
- 6- Öğrencilerin cevapları dikkatlice dinlenmeli,
- 7- Öğrencilere ayırım yapmadan söz hakkı tanınmalı,
- 8- Cevaplara göre geri dönütler verilmeli,
- 9- Çocukların analitik düşünme yetilerini geliştiren sorular sorulmalıdır (Uyanık Balat, 2013).

2.2.6.4. Sokratik Yöntem

Bu teknik buluş (keşfetme) yoluyla öğretme yaklaşımı içinde bulunan tartışma yöntemin içinde soru-cevap tekniğini de barındıran bir yöntemdir (Aydın, 2001; Cengizhan, 2016; Sönmez, 2015). Kaynaklar soru-cevap tekniği ile Sokratik yöntemin sıklıkla karıştırıldığını ve ikisinin birbirinin yerine kullanıldığını göstermektedir fakat bu tekniğin aslında soru-cevap

yöntemiyle birlikte beyin fırtınası, örnek olay ve problem çözme gibi farklı tekniklerin bir arada kullanılmasıyla geliştiği vurgulanmıştır (Aydın, 2001).

Sokratik yöntem, Sokrates'in felsefi tartışmalarda kullandığı yöntemin eğitim alanına uyarlanmış formu olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2001). Garlikov (2001)a göre bu yaklaşım, öğretimi sorgulayıcı sorular ve tartışmalar yoluyla gerçekleştirerek öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlar. Paul ve Edler (2008) tarafından belirtildiğine göre Sokratik yöntem, öğrencilerin düşünme süreçlerini yönlendiren ve tartışmalara dayanan bir öğretim ve değerlendirme tekniğidir. Bu yaklaşımda temel hedef, sorgulama süreci aracılığıyla öğrencilerin anlayışlarını derinleştirmektir (Maxwell, 2009).

Sokratik yöntem, öğrencileri analitik düşünmeye teşvik ettiği ve onların aktif katılımını sağladığı için güçlü bir öğretim stratejisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu yöntemin dinamik ve keyifli olduğu, canlı sınıf tartışmalarına olanak tanıdığı da vurgulanmaktadır (Shaw, 2008). Ayrıca bu yaklaşım öğrencilere düşündürücü soruları nasıl oluşturacaklarını öğreten ve bu sayede eleştirel düşünme becerilerini geliştiren yaygın bir öğretim stratejisi olarak da görülmektedir (Ertuğrul ve İnan, 2019). Sokratik yöntemin öğrencilere kendi düşüncelerini keşfetme tutkusunu ve bu keşif deneyimini yaşama fırsatını sunduğu öne sürülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere pasif kaldıkları zaman, öğrencilerin gerçekte ne kadar parlak ve yaratıcı olduklarını öğrenme imkânı sağladığı vurgulanmaktadır (Garlikov, 2001).

2.3. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyılın gelişyle birlikte eğitim anlayışı da köklü bir değişime uğramıştır. Çünkü bu yüzyılın öğrenme hedeflerine odaklanan bireylerin, hayatlarını sürdürebilmek için belirli yetkinliklere ihtiyaç duyduğu düşünülmüştür. Van Laar ve ekibi (2020), 21.yüzyıl becerilerini mevcut ekonomik ortamda eğitim ve iş dünyasıyla ilişkili yetkinlikler olarak tanımlarken, Anagün (2018) ve Voogt ile Roblin (2012) ise bu becerileri bireylerin çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi ve bilgi toplumuna etkin bir şekilde katkı sağlayabilmesi için gerekli olan yetkinlikler olarak açıklar. Bu tanımların açıkça gösterdiği gibi literatürde 21.yüzyıl becerilerine ilişkin ortak bir tanım bulunmamaktadır (Joynes ve ark., 2019). Bu yetkinlikler genellikle “21.yüzyıl becerileri” olarak adlandırılmış ve uluslararası düzeyde birçok kurum tarafından tanımlanmıştır. Dolayısıyla 21.yüzyıl becerileri hakkında çeşitli tanımlamalar kabul görmektedir. OECD (2018) özellikle 2030’larda öğrencilerin belirli becerilere sahip olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu beceriler:

1. Bilgi Boyutu

- 1.1. Süreç
- 1.2. Birden Fazla Alan Bilgisi
- 1.3. Kapsam Bilgisi
- 1.4. Bilgiye İlişkin Bilgi

2. Beceri Alanı

- 2.1. İletişim ve Duygusal Yetkinlikler
- 2.2. Zihinsel ve Üst Zihinsel Yetenekler
- 2.3. Uygulamalı Beceriler
- 3. Tutumlar ve Etik İlkeler
 - 3.1. Kültürel Tutumlar ve Yerel Değerler
 - 3.2. Bireysel Görüşler ve İlkeler
 - 3.3. Sosyal Düşünce ve Davranış Kalıpları
 - 3.4. Ortak İnsanlık Değerleri

The North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı), 21. yüzyıl becerilerini farklı açıdan inceleyen bir kurumdur ve şu şekilde bir sınıflandırma yapmıştır:

- 1. Dijital Bilgi ve Medya Becerileri
 - 1.1. Temel Bilgi ve Beceri Yetkinlikleri
 - 1.2. Görsel İletişim ve Bilgi Kullanım Yetkinlikleri
 - 1.3. Kültürel Anlayış ve Etkileşim Yetkinlikleri
 - 1.4. Uluslararası Bilinç ve Duyarlılık

2. Yenilikçi Zihin Yapısı
 - 2.1. Bireysel Disiplin ve Düzen
 - 2.2. Keşif ve Önderlik Yeteneği
 - 2.3. Derinlemesine Analiz ve Akıl Yürütme Kapasitesi
3. Etkili Özgüven
 - 3.1. Ekip oluşturma ve işbirliği
 - 3.2. Kişisel ve sosyal sorumluluk
 - 3.3. Etkileşimli özgüven
4. Üst Düzey Verim
 - 4.1. Sonuç ve Amaç Odaklı Yönetim
 - 4.2. Günlük Yaşam Araçlarını Etkili Kullanma
 - 4.3. Kaliteli Sonuçlar ve Ürünler Sunma

Bir diğer 21. yüzyıl becerisi sınıflandırması da Partnership for 21st Century Skills (P21) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırma Adobe, Walt Disney, Intel, Apple, Lego, Cisco, Dell gibi çeşitli kuruluşların bir araya gelerek belirlediği becerilerden oluşmaktadır. Bu beceri seti anaokulundan liseye kadar tüm eğitim seviyelerini kapsayacak şekilde öneriler sunmuştur. Bu önemli beceriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Bilgi Edinme ve Yaratıcılık Yetkinlikleri
 - 1.1. Keşif ve Yaratıcılık
 - 1.2. Analitik Düşünme ve Çözüm Üretme
 - 1.3. Etkileşim ve Bilgi Paylaşımı
 - 1.4. İşbirliği

2. Bilgi Yönetimi ve Teknoloji Kullanım Becerileri
 - 2.1. Bilgi Yönetimi Yetkinliği
 - 2.2. Medya İçeriklerini Analiz ve Yorumlama Becerileri
 - 2.3. Dijital Yetenekler ve Kişisel Güven
3. Gündelik Hayat ve İş Hayatı Becerileri
 - 3.1. Değişime Uyum ve Esnek Davranış
 - 3.2. Yenilikçi İş Kurma
 - 3.3. Çok Kültürlü İletişim ve Sosyal Yeterlilik
 - 3.4. Verimlilik ve Beceri
 - 3.5. Öncülük ve Sorumluluk Alma

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 21.yüzyılda öğrencilerin kazanması gereken beceriler ve değerler üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bir araştırmada 21.yüzyıl öğrencilerinin edinmesi gereken yetenekler; bilgi, beceri, değer ve etik açısından dört ana kategoride incelenmiştir (MEB, 2011):

Düşünme Yolları

1. Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma
2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme
3. Öğrenme stratejilerini kullanma/ öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler ve kendini değerlendirme

Çalışma Yolları

1. İletişim becerileri/ Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma
2. Takım çalışması

Çalışma Araçları

1. Bilgi okuryazarlığı
2. Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı

Dünyaya Entegrasyon

1. Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci
2. Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler
3. Kültürel farkındalıkları ve yeterlilikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci

21.yüzyıl becerilerinin kavramsal çerçevesi, tanımı ve sınıflandırılması konusunda araştırmacılar arasında benzerlikler de gözlemlenmiştir. Örneğin çeşitli teorik yaklaşımlarda; bilgi okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği becerileri, dijital ve teknolojik okuryazarlık, yenilikçi, yaratıcı ve eleştirel düşünme yetenekleri ile problem çözme becerileri gibi disiplinler arası yeteneklerin vurgulandığı tespit edilmiştir (Larson ve Miller, 2011; Suto ve Eccles,2014).

Alanyazında mevcut teorik çerçevelerle ilgili 21.yüzyıl becerilerine yönelik bazı eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin birçok araştırmacı mevcut teorik çerçevelerin genellikle yüzeysel bir şekilde yapılandırıldığını ve bu çerçevede ele alınan beceri türlerinin ve setlerinin kavramsal tanımlama aşamasında sınırlı kaldığını öne sürmüşlerdir (van Laar ve diğerleri, 2020). Diğer yandan bazı akademisyenler teorik çerçevelerde yer alan beceri türlerinin yetersiz bir şekilde tanımlanmasının, becerilere ilişkin tartışmalarda karmaşıklığa yol açtığını belirtmişlerdir (Voogt ve Roblin, 2012). Bu karmaşıklığı artıran diğer faktörler arasında her bir 21.yüzyıl becerisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve beceriler arasındaki karmaşık ilişkilerin keşfedilmesi ve tanımlanmasının zorluğu da bulunmaktadır (Chalkiadaki, 2018).

Özet olarak alanyazında 21.yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu konusunda birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar çeşitli teorik çerçeveler aracılığıyla farklı becerileri bir araya getirerek tanımlamaktadır. Ancak 21.yüzyıl becerilerinin sınıflandırıldığı ve tanımlandığı teorik çerçevelerin sistemli incelemelerinde beceriler arasındaki ilişkilerin ve farklılıkların dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi ve daha açık, anlaşılır tanımlamalar yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.4. Türkçe Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerileri

Türkçe dersi 2000’li yılların başından itibaren dört ayrı program değişikliğiyle gündeme gelmiştir. Bu değişikliklerden ikisi 2005 ve 2006’da yapılandırmacı bir yaklaşımı esas alan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları olarak geliştirilmiştir. Bu programların Türkçe dersine 21.yüzyılın toplumsal ve teknolojik değişimleriyle etkisi olduğu söylenebilir. 2015 yılına kadar bu programlar uygulanmıştır. 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, bir Türkçe eğitim programı taslağı sunarak eğitimciler ve ailelerin geri bildirimlerini toplamıştır. 2017’de ise bu taslak program şimdiki haliyle Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın gerekçelendirilmesi Türkiye Yeterlilikler Çerçevesidir. Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), bu gerekçeyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak düzenlenen ve ilkokuldan yükseköğretime kadar, mesleki, genel ve akademik eğitim programları ile diğer öğrenme yollarında kazanılan tüm yeterlilikleri belirten ulusal bir yapıdadır.” (MYK, 2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin temel esasları şunlardır (MYK, 2015, S. 3):

- a) Öğrenme kazanımlarına dayalı olarak belirlenen seviyeler aracılığıyla, kalite güvencesi altında tüm yeterlilikleri ulusal ölçekte kategorize etmek.
- b) Yeterliliklerin anlaşılır ve kabul edilebilir şekilde sunulmasını sağlamak.
- c) Yeterlilik kazanım süreçlerine ulaşımı daha erişilebilir hale getirmek.
- d) Kredilendirme işlemleri, kredi toplama ve yeterlilikler arası geçiş süreçlerinin yönetilmesi.
- e) Yeni yeterliliklerin geliştirilmesine olanak tanımak.
- f) Yeterliliklerin öğrenme hedeflerine dayalı olarak tasarlanmasını sağlamak.
- g) Önceden edinilen bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini sağlamak.
- h) Yaşam boyu bilgi ve beceri edinimini desteklemek.
- i) Eğitim ve iş dünyası arasındaki bağlantıyı artırmak.
- j) Paydaşların katılımını teşvik etmek ve ilgili kurumlar arasında güçlü bir iş birliği oluşturmak.

- k) Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu bir şekilde düzenlenmek.
- l) Yeterliliklerin uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliğini sağlamak için ortak tanımlar geliştirmek.
- m) Meslek ve çeşitli kurumlar tarafından oluşturulan kalite güvencesi sağlanmış yeterliliklerin resmi olarak tanınmasını sağlamak.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ’de (MYK, 2015) yer alan sekiz anahtar yetkinlik; “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” becerileri Türkçe Dersi Öğretim Programına (2018) girmiştir. Programın dayanağı olan ana becerilere şu şekilde yer verilmiştir (MEB, 2018, S. 4-5):

1. “Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve bilgileri sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve analiz etme becerisi; çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda etkili ve yaratıcı dilsel etkileşimde bulunma yeteneğidir.
2. Yabancı dillerde iletişim: Ana dilde özgüvenin sağladığı temel becerilerle duygu, düşünce, kavram ve görüşleri uygun sosyal ve kültürel bağlamlarda (eğitim, iş, ev, eğlence vb.) sözlü ve yazılı olarak anlama ve ifade etme yeteneği kazandırılır. Yabancı dillerde ise bu becerilere ek olarak aracılık ve kültürlerarası anlayış geliştirme yetenekleri de gereklidir. Bireyin yeterlilik düzeyi, sosyal ve kültürel arka planı, çevresi, ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde ve farklı dillerde farklılık gösterebilir
3. Matematiksel Yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için matematiksel düşünme yöntemlerini geliştirme ve uygulama becerisidir. Bu yetkinlik, güçlü bir aritmetik temel üzerine inşa edilen süreçleri, faaliyetleri ve bilgiyi vurgular. Ayrıca, matematiksel düşünmeyi (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve çeşitli matematiksel sunum araçlarını (formüller, modeller, grafikler, tablolar vb.) farklı derecelerde kullanma becerisini ve isteğini içerir.

Bilimde yetkinlik, doğal dünyayı açıklamaya yönelik bilgi ve yöntemleri kullanarak soruları tanımlama ve kanıta dayalı sonuçlar üretme becerisi ve isteğini ifade eder. Teknolojide yetkinlik ise, insan ihtiyaç ve taleplerini karşılamak amacıyla bilgi ve yöntemlerin uygulanması olarak değerlendirilir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan faaliyetlerinin yol

açtığı değişimleri anlama ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama yeteneğini içermektedir.

4. Dijital yetkinlik: İş, günlük yaşam ve öz güven için bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanma yeteneğini kapsar. Bu yetkinlik, bilgiye erişim, bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve paylaşılması gibi bilgisayar kullanım becerileri ile desteklenir. Ayrıca, internet üzerinden ağlara katılım ve kişisel güven oluşturma gibi temel becerileri içermektedir.

5. Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin öğrenme sürecini, etkili zaman ve bilgi yönetimini de içerecek şekilde bireysel ya da grup halinde organize edebilme yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireyin mevcut kaynakları tanıyarak öğrenme ihtiyaçlarını ve süreçlerini anlamasını, başarılı bir öğrenme için karşılaşılan zorlukları aşma becerisini içerir. Ayrıca, yeni bilgi ve becerileri edinme, işleme ve kişisel ihtiyaçlara uyarlama yanı sıra, rehberlik arayışı ve bu destekten yararlanma anlamına gelir. Öğrenmeyi öğrenme, çeşitli bağlamlarda (ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamları gibi) bilgi ve becerileri uygulamak ve önceki öğrenme ile yaşam deneyimlerine dayanarak hareket etmek anlamına gelmektedir.

6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise.

7. İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bu yetkinlikler, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası becerileri içerir ve bireylerin değişen toplumsal ve iş yaşamına etkin ve yapıcı bir şekilde katılımını sağlayacak özellikleri kapsar. Ayrıca, gerekli durumlarda çatışmaları çözme yeteneği kazandıran tüm davranış biçimlerini içerir. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, bireyleri toplumsal ve siyasal kavramlar hakkında bilgiyle donatarak, demokratik ve aktif katılım kararlılığı geliştirmelerini ve medeni hayata tam anlamıyla katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

8. Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli yaratıcı araçları kullanarak kişisel görüş, deneyim ve duyguları ifade etmenin önemini kavramaktır.

Türkçe dersi, 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu olarak 2015 yılında taslak olarak, 2017 yılında ise resmi olarak kabul edilmiştir. Bu ilişkilendirilme süreci ilk defa programın ana yapısıyla

birleştirilerek bahsedilmiştir. Daha önceki programlarda sorgulama, problem çözme, iş birliği gibi becerilerine kavram olarak programda yer verilirken, 2017'den itibaren bütüncü bir açıyla ele alınmıştır. Ayrıca bu yaklaşım sadece bir öneri niteliği taşımamış, programın temel unsurunu oluşturmuştur.

Üst düzey düşünme becerileri karmaşık sorunları çözmek, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı çözümler bulma yeteneği gibi zihinsel yeteneklerin en üst seviyede kullanılmasını ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler bireyin bilgiyi sentezlemesi, farklı bakış açılarını değerlendirmesi ve karmaşık problemlere etkili çözümler bulma konularında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Analitik düşünme, bir sorunu parçalara ayırma ve her bir parçayı ayrıntılı olarak inceleme yeteneğini ifade etmektedir. Bu beceri bir sorunun kökenini anlama, olası çözüm yollarını belirleme ve sonuçlarını tahmin etme konularında önemli olduğu düşünülmektedir. Analitik düşünme, karmaşık problemleri basit bileşenlere ayırarak çözüme ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Eleştirel düşünme bilgiyi sorgulama, mantıksal çıkarımlar yapma ve doğru sonuçlara varma yeteneği şeklinde tanımlanabilmektedir. Eleştirel düşünme becerileri bilgiyi doğru ve yanlış olarak değerlendirme, kanıtları analiz etme ve bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme konuları açısından önem arz etmektedir. Bu beceriler bireylerin sınırları zorlamalarına ve yeni fikirler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Yaratıcı düşünme ise yeni ve yenilikçi fikirler üretme, problemlere farklı açılardan yaklaşma ve sıra dışı çözümler bulma yeteneğini ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme becerileri rutin düşünme kalıplarını kırma, hayal gücünü kullanma ve risk almayı göze alma konuları açısından da önem arz etmektedir. Bu beceriler bireylerin sınırları zorlamalarına ve yeni fikirler geliştirmelerine imkân sağlamaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri bireylerin kişisel ve mesleki başarılarını etkileyen önemli bir faktör olarak etki gösterebilmektedir. Bu beceriler öğrenme sürecindeki ilerlemeyi desteklemekte, karar verme yeteneklerini geliştirmekte ve karmaşık sorunlarla başa çıkma yetenekleri artırma eğilimine yardımcı da olabilmektedir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek bireylerin başarılarına katkıda bulunabilecek kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçleri, toplumun tarihsel geçmişi, seviyesi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yürütülmektedir çünkü toplumun değişen ve artan ihtiyaçları, eğitim ve öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Bilim ve teknolojiye hızlı ilerleme, eğitim ve öğretim pratiğini de etkilemiş ve uzun süredir titizlikle planlanan çalışmaları daha da önemli hale getirmiştir. Bu noktada öğretim programları da eğitim politikalarında üzerinde durulması gereken önemli bir unsur haline gelmiştir. Öğretim programları belirli bir zaman diliminde belirli bir plana göre öğretim faaliyetlerini yönlendiren stratejiler ve yöntemlerin uygulanmasıdır. Bu programlar öğretim sürecinde gereken bütün unsurları kapsamaktadır; fiziksel mekân, zaman çerçevesi, öğretmen, ders materyalleri, izlenecek yöntemler ve teknikler gibi. Program içeriği, toplumun ihtiyaçları, sosyal değerleri ve eğitim sistemlerinin şekillendirdiği ulusal idealler doğrultusunda belirlenir. “ 21.yüzyılda evrensel değerleri olmayan bir eğitim sisteminin ulusal idealler gerçekleştirmesi de oldukça zordur” (Akinoğlu, 2005, s.32). “Bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçları ile öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler, bireylerin rollerini doğrudan etkilemiştir” (MEB, 2018). Bu bilgi ışığında bilgiyi yaratıcı bir şekilde üretebilen ve uygulayabilen, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, girişimci ve kararlı, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen ve empati yapabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak öğretim programlarına olan ihtiyacın arttığı düşünülmektedir.

İlk uygulaması 1924 yılında oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 yılına kadar birçok kez değiştirilmiş veya güncellenmiştir ancak 2005’te önemli bir değişiklik yapılarak farklı bir yaklaşımla program hazırlanmıştır. Bu değişiklikler arasında yapılandırmacı bir bakış açısıyla hazırlanan Türkçe dersi programının önemi büyüktür. Ana dili dersi ve ana derslerden biri olması nedeniyle Türkçe dersi programının köklü bir şekilde güncellenmesi önemli bir unsurdur. Çünkü dil dersleri bilgi değil beceri odaklı olduğundan özellikle ana dili derslerinin diğer derslerdeki kazanımlara katkı sağlayacağı da yadsınamaz bir gerçektir. Değişimin hızı özellikle genç nesiller üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Eğitim kurumlarında bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayan öğretim programlarının değişime ayak uydurması kaçınılmazdır. Aksi takdirde geleceği yönlendirecek nesillerin yetişmesi konusunda önemli sorunlarla karşılaşmak mümkün olacaktır. Bu yüzden programların zaman zaman ihtiyaçlara uygun olarak güncellenmesi gerekecektir. 2006 ve 2018 programları da bu ihtiyacın bir sonucudur.

Öğretim programlarının bakış açısı adı altında önemli iki başlık yer almaktadır: değerlerimiz ve yetkinlikler. Yetkinlikler, 2015 yılında kabul edilen ve Resmi Gazete’ de yayınlanan

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde tanımlanan, sınıflandırılan ve yeterlilikler arasında geçiş ilişkilerinin belirlendiği yapıyı sunmayı amaçlamaktadır. Programda kısaltması TYÇ olarak kullanılan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, “Çeşitli öğrenme ortamlarında edinilen ve kalite güvencesi olan yeterliliklerin tanımlanıp sınıflandırıldığı, yeterlilikler arası geçişlerin düzenlendiği ve ömür boyu öğrenmeyi teşvik eden bütünleşmiş bir çerçeve sağlar” (TYÇ Yönetmeliği, Madde 4(1), 2015, s. 3). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi sekiz anahtar yetkinlik belirlemektedir. Bunlar anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade.

2018 yılında hazırlanan programların ikinci kısımlarında her bir programın kendine özgü uygulamalarından bahsedilmektedir. Bu bölümler programların özel hedefleri ve amaçları belirtilmektedir. Aynı şekilde 2018 Türkçe Öğretim Programı da ikinci bölümünde programın özel hedeflerini içermektedir. 2006 Programı'nda ise programların tamamı için ortak bir payda görülmemektedir. Programın giriş bölümünde programdaki temel yaklaşım bölümü bulunmaktadır. 2006 Programı'ndaki yaklaşım, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak sorunlara çözümler üretmelerini teşvik etmeyi, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencilerin gelişim düzeyini göz önünde bulundurmayı ve dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki ilerlemeyi önemsemeyi içermektedir. Bu yöntemin temel amacının, 'öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim becerileri geliştirmesi, grup çalışmalarına aktif olarak katılması ve öğrendiklerini adım adım inşa etmesi' olduğu vurgulanmıştır. Genel amaçlar başlığı adı altında ise 2006 Türkçe Öğretim Programı'nın amaçları açıklanmışken 2018 Programı'ndaki özel amaçlara denk geldiği görülmektedir. Programların amaçları incelendiğinde her iki programda da birçok amacın benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, 2006 Programı'nda “yapıcı, yenilikçi, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yöntemlerini edinmeleri ve bu düşünme biçimlerini alışkanlık haline getirmeleri” hedefi belirtilirken 2018 Programı'nda “bilgiyi araştırma, keşfetme, değerlendirme ve zihinsel yapılandırma becerilerinin güçlendirilmesi” ve “okudukları bilgileri anlamlandırarak eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve sorgulamaları” hedefleri bulunmaktadır.

Programların öğrenme alanları ve kazanımların yapısı yönünde karşılaştırılmasında 2006 Programı'nda ‘öğrenme alanları’ başlığı 2018 Programı'nda bulunmamakta olup detaylı bilgiler 2006 Programı'nda yer almaktadır ancak 2018 Programı'nda bulunmamaktadır. İki programda da kazanımlar dört öğrenme alanı altında gruplanmaktadır. 2006 Programı'nda, ‘amaç ve kazanımlar’ başlığı altında her öğrenme alanı için beş veya altı amaç her amaç için

ayrı ayrı kazanımlar belirtilirken 2018 Programı'nda bu amaçlara yer verilmemekte ve sadece kazanımlar ve açıklamaları sunulmaktadır. Dil bilgisi 2006 Programı'nda öğrenme alanlarına destekleyici bir rolde yer almaktayken 2018 Programı'nda diğer dört temel becerinin içinde bütünsel bir şekilde yer almaktadır.

2006 Türkçe Öğretim Programı'nda temel beceriler başlığı altında yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerileri 2018 Programı'nda yer almamaktadır. Ancak bu boşluk TYÇ'ler aracılığıyla doldurulmuş gibi görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirttiğine göre “ öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018).

2006 Programı'nda yer alan amaçlar arasında bulunan bilgiyi kavrama, sıralama, bağlama, sınıflama, sorgulama, eleştirel düşünme, öngöründe bulunma, analiz etme ve sentezleme, yorumlama ve değerlendirme gibi zihinsel yetiler, 2018 Programı'nda sadece ilk okuma yazma bölümünde “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır” şeklinde ifade edilmektedir.

İki farklı programın oluşturulmasında da yapılandırıcı bir yaklaşım benimsenmiş olmasına rağmen herhangi belirli bir yaklaşım adı belirtilmemektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-5. Sınıflar) hazırlanmasında 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yaklaşımlar, programda, “ Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğretim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır” (MEB, 2009).

2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel eğitim sisteminde uzun yıllar boyunca zeka, sadece akademik başarıya bağlı olarak değerlendirilmiştir. Ancak Howard Gardner'ın geliştirdiği çoklu zeka kuramı, bu sınırlı bakış açısını değiştirmiş ve insan zekasının çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Çoklu zeka

kuramı her bireyin farklı zeka alanlarında güçlü ve zayıf olabileceğini savunarak eğitimde farklılaştırılmış yaklaşımların önemi vurgulamaktadır. Gardner'a göre geleneksel olarak kabul edilen mantıksal- matematiksel ve dilbilimsel zekâ dışında müzikal, görsel- uzamsal, bedensel- kinestetik, kişilerarası ve içsel zekâ gibi farklı zekâ türleri de vardır. Her bir zekâ türü bireyin dünyayı algılama, anlama ve onunla etkileşim kurma şeklini belirler.

Müzikal zekâyâ sahip olan bir öğrenci ritim ve melodi üzerinden öğrenmeyi tercih ederken görsel-uzamsal zekâyâ sahip bir öğrenci resimler, şemalar ve haritalar aracılığıyla daha iyi öğrenmektedir. Bedensel-kinestetik zekâyâ sahip öğrenciler ise ellerini ve vücutlarını kullanarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu nedenle sınıf içinde farklı materyaller, aktiviteler ve öğrenme yöntemleri kullanarak her öğrencinin güçlü yönlerini keşfetmek ve geliştirmek açısından önem arz etmektedir. Eğitimcilerin ve okulların çoklu zeka kuramını benimsemesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etme ve onları destekleme konusunda önemli bir adım olmaktadır. Her öğrencinin benzersiz yeteneklere sahip olduğunu kabul etmek, eğitimde adalet ve eşitlik anlayışını güçlendirecek ve her bir öğrencinin başarılı olabileceği bir ortam oluşturacağı savunulmaktadır.

2.4.2. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme teorisi, Renate Caine ve Geoffrey Caine tarafından 2000'li yılların başlarında geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram öğrenme sürecinin en etkili faktörünün beynin işlevleri olduğunu ve dolayısıyla beynin performansının artırılmasının kilit olduğunu savunmaktadır. Eğitim bilimleri bağlamında ele alınan bu teori tüm organlarımızın belirli görevlere sahip olduğunu ve beyin dahil olmak üzere bu organların öğrenme için kullanıldığını ileri sürmektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinden en iyi sonuçları alabilmek için beynin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmanın öneminin büyüklüğü savunulmaktadır. Bu doğrultuda beyin üzerine yapılan bilimsel araştırmalar büyük fayda sağlamaktadır. Beyin araştırmaları beynin en etkin şekilde çalışabilmesi için izlenmesi gereken adımları da aydınlatmaktadır. Bunun öğrenme sürecini olumlu yolda etkilediği düşünülmektedir. Çünkü nöronlar arası bağlantı ne kadar güçlü olursa öğrenme sürecinin de o kadar güçlü olacağı savunulmaktadır. Nöron bağlantılarının güçlü olabilmesi için ezberden kaçınarak öğrenilen konular arasında ilişki kurularak öğretimin gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Beyin temelli öğrenmenin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Anlamlı öğrenme sürecini esas almaktadır.
- 2- Yeni bilgiler ile mevcut bilgiler arasındaki bağlantılar kurularak eğitim verilmelidir

- 3- Bilgiler günlük hayattan örnekler ile öğretilmelidir.
- 4- Beynin aynı anda birden fazla süreç yürütme kapasitesi göz önüne alındığında, eğitim birden çok gelişim alanına aynı anda hitap etmelidir.
- 5- Öğrenme, bireyin fiziksel ve biyolojik süreçleriyle doğrudan ilişkilidir.
- 6- Öğretmen, öğrencinin zihinsel ve duygusal halleriyle uyumlu bir şekilde hareket etmelidir.
- 7- Eğitim, parçaları ve bütünü bir arada değerlendirerek sunulmalıdır, beyin hem ayrıntıları hem de genel yapıyı eş zamanlı olarak algılar.
- 8- Öğretmen ortamın fiziksel koşullarını organize etmelidir.
- 9- Öğrenme süreçlerinde etkileşim ve yaşantı temelli yöntemler teşvik edilmelidir.
- 10- Bilgi, zihni uygun seviyede zorlayan tartışmalı ortamlarda öğrenilir.
- 11- Öğrenci merkezli bir süreç olduğu için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4.3. Öğrenci Merkezli Öğretim

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte toplumların eğitim anlayışları da değişmekte ve bu da eğitim sistemlerinin dönüşümünü kaçınılmaz hale getirmektedir. Eğitimin ana hedefi bilgiye hakim olan, bilgiye erişim yöntemlerini bilen, ulaştığı bilgiyi kavrayarak öğrenen, yeni bilgiler üretebilen ve bu üretimleri problem çözmede kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrencilerin derste aktif bir şekilde katılım gösterdikleri süreçler öğrenci merkezli olarak nitelendirilir. Genel olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrenmenin öğrencinin merkezinde olduğunu, ona bilgiyi ve kendi yeteneklerini keşfetme fırsatı verilmesi gerektiğini ve öğretmenin bir eğitim öncüsü ve rehber olarak öğrenciyi bu süreçte desteklemesi gerektiğini savunmaktadır. Bilgi aktarımdan ziyade anlamlı öğrenmeyi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve bilgi/beceriye kullanmayı hedefleyen bir eğitim öğretim anlayışı benimsenmektedir. Bu yaklaşım öğrencinin merkezde olduğu, öğrenme sürecinin vurgulandığı, öğrenciye odaklanan ve aktif öğrenmeyi teşvik eden bir yapıyı öngörmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla sınıf içi ve dışında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin ilgi alanları, becerileri ve yetenekleri en üst düzeyde açığa

çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki işbirliğinin artırılması da amaçlanmaktadır.

2.4.4. Sarmal Yaklaşım

Sarmal (spiral) yaklaşım, öğretim programlarının geniş kapsamlı ve sürekli bir biçimde düzenlenmesinde kullanılan bir içerik oluşturma metodudur (Bruner, 1960; Harden, 1999). Bruner (1960) tarafından öne sürülen bu yaklaşım, konuları, kavramları ve kazanımları önceki öğrenmelerle bağlantılı olarak sunmakta ve bu temeller üzerine yeni öğrenmeler inşa ederken ilerleyen aşamalarda gerekli tekrarları içeren bir yaklaşımdır (Demirel, 2012). Sarmal yaklaşıma dair temel düşünceler şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Temel kavramlar, hedefler ve değerler üzerine odaklanma
- 2- Yakından uzağa, somuttan soyuta, özelden genele, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilerleme
- 3- Dikey ve yatay sarmallık oluşturma
- 4- Önceki öğrenmelerden yola çıkarak bilgi, beceri ve deneyimleri geliştirme
- 5- Günlük yaşamla bağlantı kurma
- 6- Öğrencilerin unutmalarına engel olacak şekilde tekrarlar yapma
- 7- Konu bütünlüğü ve tutarlı ilerleme
- 8- Uyum sağlama yeteneği (Bruner, 1960; Fried ve Amit, 2005; Harden, 1999).

2.4.5. Beceri Yaklaşımı

Beceri yaklaşımı kökenleri derinlere uzanan bir tarihe sahiptir. İlk olarak endüstriyel sektör ve işçi eğitimi bağlamında kullanılan bu metod, 1960'larda eğitim sistemine entegre edilmiş ve hızla yayılmıştır. Bu yaklaşımın odak noktası, "beceri" kavramı etrafında dönmektedir. Önceden beceri denildiğinde genellikle somut ve ustalık gerektiren faaliyetler akla gelir ve öğrencilerin pratik yetenekleri ve fiziksel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktaydı. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın bir parçası olarak uygulanan beceri odaklı öğretim, öğrencilerin dil, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir (Boutin, 2004).

Beceri, bir kişinin belirli işi, görevi veya etkinliği başarıyla yerine getirme yeteneği olarak da açıklanabilmektedir. Dolayısıyla beceri; bilme, harekete geçme ve işi yapma (uygulama) unsurlarından oluşmaktadır. Bu unsurlar şu şekilde açıklanmaktadır:

Bilme: Bir iş veya görevle ilgili gerekli bilgilere sahip olmayı içermektedir.

Harekete Geçme: İş veya görevle ilgili uygulama bilgisini bilmeyi ve zihinsel kaynakları devreye sokmayı kapsamaktadır. Bir beceriyi icra etmek için zihinsel ve fiziksel kaynakların tamamen kullanılması önerilmektedir. Zihinsel kaynaklar düşünme, sorgulama, problem çözme, karar verme gibi zihinsel yeteneklerle ilişkilidir. Fiziksel kaynaklar ise işin gerçekleştirilmesi için gerekli araç ve gereçleri barındırmaktadır.

İşi Yapma/ Uygulama: tüm zihinsel ve fiziksel kaynakların kullanılmasıyla için tamamlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte iş veya görev gerçekleştirilmekte ve deneyim kazanılmaktadır. Sonrasında bu deneyimlerin farklı durumlara aktarılarak beceri haline getirilmesi amaçlanmaktadır.

İş sırasında bireyin psikolojik ve sosyal durumu da büyük öneme sahiptir. Bazı becerileri uygularken karmaşık durumlarla başa çıkabilmek için psikolojik ve sosyal kaynaklar da devreye girmelidir. Yani psikolojik ve sosyal durumlar bir becerinin uygulanmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durumlar becerinin üzerinde olumlu/olumsuz bir rol oynamaktadır (Bissonnette, Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD,2005).

Beceri çeşitli özelliklere sahip karmaşık bir kavramdır ve bu özellikler farklı açılardan incelenmektedir. Bu nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Bissonnette, Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD, 2005):

- 1- Karmaşık
- 2- Sürekli geliştirilebilen
- 3- Hazır güç
- 4- Uygulanabilir
- 5- Bütünleşik
- 6- Başka duruma aktarılabilirlik
- 7- Bilinçli

Bu becerileri tanımlanması için farklı araştırmalar gerçekleştirilmiş olup bu alanda en kapsamlı çalışma OECD tarafından yapılmıştır. “Geleceğin bireylerine hangi yetenekler öğretilmeli? Bu yetenekler nasıl belirlenmeli? gibi soruları temel alarak çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda anahtar beceriler belirlenmiş ve uluslararası düzeyde mutabakata varılmıştır. Bu beceriler çoğu ülkenin eğitim programına dâhil edilmiş olup zihinsel, bireysel, sosyal ve bağımsızlık becerileri olarak dört ana kategori altında toplanmıştır:

Zihinsel Beceriler: Zihinsel becerilerin özü düşünme ve sorgulamadır. Bu süreçler karmaşık zihin aktivitelerini tetiklemekte ve zihinsel gelişimi desteklemektedir. Düşünme ve sorgulama becerileri bilgi ve deneyimleri organize etme, duygu ve düşünceleri şekillendirmede sosyal etkileşimle birlikte işe koşturmaktadır. Bireyler farklı bakış açıları oluşturabilmek, seçim yapabilmek ve sosyal baskılara karşı bağımsız kararlar alabilmek için bu becerileri geliştirerek belirli bir sosyal olgunluğa erişmelidir (OECD, 2005).

Bireysel Beceriler: Bireysel beceriler arasında dil, iletişim yetenekleri, bilgiye erişme ve kullanma becerileri ile bilgi teknolojilerini kullanma yetenekleri yer almaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bireyleri önemli ölçüde dönüştürmektedir; bu teknolojiler insanların bilgi paylaşımını ve iş birliğini kolaylaştırmaktadır.

Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler başkalarıyla sağlıklı iletişim kurma, iş birliği yapma, grup içinde çalışma, çatışmaları çözme ve yönetme kabiliyetlerini içerir. Bu yetenekler arkadaşlarla ve yakın çevreyle uyumlu ilişkiler kurma, kişisel ilişkileri yönetme, girişimcilik becerilerini geliştirme, sosyal uyum ve bağlılık için temel oluşturmaktadır.

Zihinsel Bağımsızlık Becerileri: Zihinsel bağımsızlık becerileri olarak tanımlanan karar alma, hedeflerini belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını, haklarını ifade etme ve savunma yetenekleri öne çıkmaktadır (OECD, 2005).

2.4.6. Bloom Taksonomisi

Okul çağındaki eğitim giderek planlı ve düzenli davranış değişikliği sürecine dönüşmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Bu sürecin en iyi şekilde tanımlanıp planlanması, istenilen davranışların kazandırılmasında yardımcı olacaktır. Öğrenme ve öğretme sürecinde bireylerin karşılaşacakları eğitim durumları onların, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişmelerine ve yaşamlarını kolaylaştıracak şekilde sunulmalıdır. Okuldaki öğrenme ve öğretme süreçleri belirli bir

öğrenciye veya sınıf düzeyine yönelik hedeflerin nasıl ve hangi şekilde oluşum göstereceğini belirlemektedir (Sönmez, 2001, s.104). Öğretim programlarında öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirebilmeleri için kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilebilecek durumlarla karşılaştırılmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sayede öğrenilen bilgilerin anlamlı hale gelmesi ve kalıcı olması sağlanabilir. Bu süreçte, öğrencilerin aktif olarak katılımı teşvik edilmeli ve öğrenme sorumluluğunu almalarına fırsat verilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, ss. 8-9). Eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, mevcut sorunların tanımlanması ve yeni tasarımların oluşturulması, sürecin olumlu bir şekilde etkilenmesini sağlayacak ve istenilen değişimi gerçekleştirmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretim, özel bir öneme sahip olan hedeflerle belirlenmiş ve düşünülerek planlanmış bir eylemdir (Anderson & Krathwohl, 2010). Ayrıca öğretimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için çeşitli öğretim ilkeleri ve kuramlarından yararlanılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda sıkça kullanılan bilişsel öğrenme yaklaşımı da dikkat çekmektedir. Bilişsel yaklaşımda ürünler arasında farklı öğrenme seviyeleri gerekebilmektedir (Senemoğlu, 2005). Bir kavram veya olgunun bilinmesi, anlaşılması ve uygulanması bilişsel açıdan farklı seviyelerde gerçekleşen işlemlerdir. Bu perspektiften yola çıkarak Bloom ve ekibi 1956'da bilişsel alandaki hedef düzeylerini sınıflandırmaya çalışmışlar ve bu sınıflandırmayı içeren Bloom taksonomisini oluşturmuşlardır. Taksonomi, konuların basitten karmaşığa ve birbirini tamamlayacak şekilde aşamalı olarak sıralanması anlamını taşımaktadır (Sönmez, 2001). Bloom taksonomisi altı aşamalı bir yapıya sahiptir ve bu aşamalar, bilgiden değerlendirmeye kadar çeşitli karmaşıklık düzeylerini içermektedir. Bu alt aşamalar bilgiyi hatırlama, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Ancak Bloom taksonomisi her bir aşamanın bir sonraki daha yüksek seviyelerin başarılması için bir ön koşul olarak belirtilmiştir (Senemoğlu, 2005). Bu belirtke taksonominin hiyerarşik düzenine aykırı olduğundan dolayı eleştirilere de maruz kalmıştır (Arı, 2011). Anderson ve Krathwohl (2001) dünya genelindeki değişimleri göz önünde bulundurarak eğitimcilerin Bloom taksonomisinin orijinal versiyonuna yeniden odaklanmalarını teşvik etmek için taksonomiye revize etmişlerdir (Anderson & Krathwohl, 2010).

2.5. Dil ve Düşünce

Dil, tarih boyunca varlığını sürdürmüş ve önemli bir iletişim aracı olarak işlev görmüştür. Doğal ve işlevsel yapısıyla diğer iletişim araçlarından ayrılmaktadır. Dilin evrimi insanlığın ilerleyişiyle paralel olarak gerçekleşmektedir. İnsanların değişen ihtiyaçları dili ve yapısını da değiştirmeye olanak sağlamaktadır. Ancak bunlardan önce dil kavramının ne olduğu sorusu önem arz etmektedir. Türkçe Sözlük'e göre dil, " insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" (TDK, 2019). Korkmaz (2009a: 1-17) dil kavramını toplumlar arasındaki kültürel farklılıklardan etkilenen, kendi özel kuralları olan, düşünce ve duyguyla ilişkilendirilen ve bir milletin veya kültürün özünü yansıtan bir ayna olarak tanımlamaktadır. Kerimoğlu (2014: 1), dilin insanlık tarihindeki en önemli keşiflerden biri olduğunu belirtirken aynı zamanda insanların kendine özgü bir iletişim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca hayvanların iletişimde kullandıkları seslerden farklı bir yapıya sahip olduğunu da ifade etmektedir. Bu tanımlamalar dilin iletişim boyutunu ele alır durumdadır fakat iletişim boyutu dışında farklı boyutlara da sahip zengin bir içerik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil olgusunun doğru anlaşılabilmesi, temel bileşenlerinin detaylı bir şekilde incelenmesiyle mümkündür. Aksan (2009: 11-13), dilin ana unsurlarının yanı sıra alt unsurlarını da açıklar. Bu alt unsurlar, bilimsel açıdan tüm disiplinleri kapsayan ve onların özelliklerini taşıyan bir üst disiplin olarak tanımlanır. İnsanlar için konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak da ele alınır. Ayrıca iletişim kavramı açısından da bir araç olarak işlev görür ve toplumsal açıdan bir kültür yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu tanımlardan hareketle bakıldığında dil, insanların günlük yaşamında iletişim kurmalarını sağlayan ve toplumun kültürel birikimini barındıran, insana özel ses sisteminden oluşan bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumdaki bireylerin dil kullanımı, doğru bir dil öğrenimiyle gerçekleşir. Dilin, iletişimi sağlayan doğal bir araç olarak kullanılabilmesi, insanlar tarafından etkin bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bu nedenle dilin edinilme veya öğrenilme sürecine odaklanmak önemlidir.

Dil öğrenme sürecine ilişkin üç farklı yaklaşım vardır: davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım (MEB ÖYGM, 2019b). Davranışçı yaklaşıma göre dil öğrenimi klasik koşullanma ilkesine dayalı olarak uyarı ve buna verilen tepki arasında ilişkiyle gerçekleşir. Dilin öğretimi davranışlarla gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda işitsel araçlar son derece önemlidir ancak öğretim sürecinde bireyi cansız bir varlık olarak ele alması nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır (MEB ÖYGM, 2019b: 38).

Bilişsel yaklaşıma göre dil insanın doğuştan getirdiği bir yetidir. Bu yaklaşım bireyin dil yetisinin doğuştan geldiğini ve daha sonra hatırlama adını verdiği öğrenme süreciyle dili öğrendiğinin savunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım dilin doğuştan gelen bir yeti olarak kabul edilmesine çevresel faktörlerin dil öğrenimini reddedilmesine ve dil öğreniminde zeka ve iradenin bir fayda sağlamadığına dair eleştirilere maruz kalmaktadır (MEB ÖYGM, 2019b: 38).

Yapılandırmacı yaklaşımda dil öğretim süreçlerinde zihinsel süreçlerin önemi vurgulanır. Bu yaklaşıma göre dil insanın doğuştan getirdiği bir yeti değildir; bunun yerine dil, sonradan çevrenin, zekanın ve iradenin etkisiyle öğrenilir. Bu görüş, Piaget'in şemasından esinlenerek yeni öğrenilen bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla dil öğretim sürecini ele almaktadır (MEB ÖYGM, 2019b: 38).

2.5.1. Ana Dil ve Ana Dili

Ana dil, Türkçe Sözlük'te "diğer dillerin veya lehçelerin türediği ana dil" olarak ifade edilir (TDK, 2019). Bu tanıma ek olarak Oruç (2016: 313) ana dil kavramını içinde farklı dilleri barındıran kaynak dil, farklı dillere ilham veren dil ve farklı dillerin kökenini oluşturan atasal dil olarak tanımlar. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ana dil kavramı için çeşitli dil ve lehçelerin türediği bir dil anlayışı mevcuttur.

Ana dili kavramı ise Türkçe Sözlük'te "Çocuğun aile ve sosyal çevresinden kazandığı dil." (TDK, 2019) olarak tanımlanır. Aksan, "Çocuğun annesi ve çevresindeki kişilerden başlayarak, ilişkili sosyal çevrelerden öğrendiği ve bireyin toplumla derin bağlar kurmasına yardımcı olan dil." (1975: 427).

Ana dil ve ana dili kavramlarına bakıldığında ana dili; yöreden yöreye, toplumdan topluma, coğrafyadan coğrafyaya değişiklik ve zenginlik gösterebilen ve doğal yayılımla ilerleyen bir kavramken ana dil; belli bir kaynağa dayalı, ölçünlü, farklı dil ve lehçeleri barındıran kaynak dil olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.2. Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimi

Ana dili teriminin içeriğinin sebebi çocuğun doğduğu anda ilk annesini görmesi ve sesleri ilk olarak annesinden duymasıdır. Ayrıca çocuğun doğumundan itibaren ilk annesinden etkilenmeye başlaması, bu terimin kullanılmasının nedenini oluşturmaktadır. İlerleyen dönemlerde çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi sonucu ana dili farklılaşma ve zenginleşme gösterebilmektedir. Bu noktada ana dile dair alt kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Ana dil

kavramına ilişkin alt unsurlar, bir toplumun kültürel özelliklerini taşıyan, Ulusal kimlik anlayışını ifade eden ve bireyler arasında sosyal ve duygusal bağlantılar oluşturan, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında taşıyıcı bir rol üstlenen, yabancı veya ikinci dil öğrenimini kolaylaştıran ve pekiştiren bütünleştirici bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Bu alt unsurların yanı sıra ana dil, çocuğun psikolojik gelişimini de etkileyen önemli bir unsurdur. Kültürel unsurların bilinçaltına yerleşmesi ve dil ile ilgili imler, Kişilik gelişimi, dünya görüşü ve değer sisteminin biçimlenmesinde rol oynamaktadır. Tüm bunların sonucunda Özdemir (1983: 21) ana dil ile kültürel gelişim arasındaki ilişkiyi “yaşam tarzını yansıtan bir ayna” olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler göz önüne alındığında ana dil kavramının kültürel ve toplumsal unsurları da içerdği görülmektedir.

Ana dil öğretiminin temel amacı, çocuğun dört temel dil becerisinin en üst düzeyde kullanmasını sağlamak, kelime dağarcığını artırmak, okuma alışkanlığını ve devamlılığını teşvik etmek ve dil bilgisi kurallarını bilgi ve uygulama düzeyinde öğretmektir (Özdemir1983: 26). Ayrıca ana dil öğretiminin hedeflerini okuma ve anlama becerilerini geliştirmek, yazılı olarak kendini hatasız bir şekilde ifade etmek, çeşitli konuşmaları doğru bir şekilde dinleyip anlamak ve sözlü iletişim becerilerini doğru bir şekilde kullanmak olarak belirtmektedir. Ana dili öğretimi bilinçli bir şekilde planlanmış ve amaçlı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu yüzden bir dil öğretim programı kapsamında öğretilmesi önem taşımaktadır.

Demir ve Yapıcı (2007: 182-184) tarafından belirtildiği üzere ana dil öğretim programının amacına yönelik olarak hazırlanmasında bazı esasların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu esaslar çerçevesinde dil ve kültürel unsurlar net bir şekilde belirtilmeli, programın sağlam bir temel üzerine kurulması sağlanmalı, uygulamada kullanılacak materyaller somut deneyimlere olanak tanıyacak şekilde düzenlenmeli ve ders kitapları ana dili öğretimine uygun yaklaşım, kuram, yöntem ve tekniklere uygun olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında resimlendirmelere sınıf düzeyiyle orantılı olarak yer verilmeli ve program geliştirme sürecinde alan uzmanlarından faydalanılmalıdır. Dil bilgisi konuları somut işlemler döneminde basit seviyede öğretilmeli ve soyut işlemler dönemine giren çocuklara basitten zora aşamalı bir şekilde aktarılmalıdır. İlkokul düzeyinde anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli; ortaokul düzeyinde ise, anlama becerilerini geliştirmeye odaklanan etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Anlama ve anlatma becerileri birbiriyle etkileşim halindedir ve dilin iletişim aracı olarak kullanılmasında ortak bir disiplin oluşturmaktadır. Bu beceriler sistem içinde kısmen de olsa bağımsız bir şekilde de hareket etmektedir. Örneğin, dinleme becerisi gelişmemiş bir bireyin

konuşma becerisi veya okuma becerisi gelişmemiş bir bireyin yazma becerisi belirli bir noktaya kadar ilerleme gösterme şansına sahiptir. Buna ek olarak kelime dağarcığı yetersiz bireyin dinleme ve okuma becerilerine yönelik faaliyetlerinde belirli bir seviyeye kadar başarı elde edebileceği düşünülmektedir. Dil becerilerinin ortak yer aldığı bu sistemde, dil yetisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için dil kurallarının bilinmesin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Dil kurallarının bilinmesi, anlama ve anlatma becerilerine yönelik etkinliklerin anlam kazanmasını sağlar. Bu durum işitme eyleminin dinleme becerisine dönüşmesini, sesletim eyleminin okuma veya konuşma becerisine dönüşmesini ve yazılı sembollerin yazma eylemine dönüşmesini içerir ve dilin kurallarının doğru ve hatasız bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Dil bilgisi kurallarının bilinmesi, dört temel dil becerisinin gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır. Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi, dört temel dil becerisinin etkili bir şekilde gelişimini sağlamak açısından son derece önem arz etmektedir. Bu becerilerin gelişimi ve bireyler arasında sorunsuz iletişimin sağlanması amacıyla dil bilgisi kurallarının öğretilmesi gerekmektedir. Bireyin sosyal çevresinde dilin anlamları ve kuralları hakkında bilgi sahibi olması, sosyal yaşamını kolaylaştırmakla birlikte toplum içindeki sosyal bağlarını da güçlendirme ihtimaline sahiptir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yazma sürecini değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Şahinel (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Türkçe dersi öğretim programı ile bütünlüklük dil becerilerinin geliştirilmesi” modelinin eleştirel düşünme becerileri çerçevesinde Türkçe öğretiminde nasıl bir uygulama sağlayabileceği incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılarak “Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni” uygulanmıştır. Çalışmaya, bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında eğitim gören öğrenciler dâhil edilmiştir. Sonuçlara göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımın, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha tesirli olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, uygulanan etkinliklerin kendilerine fayda sağladığını belirtmiş, aynı zamanda deney grubundaki öğretmen, yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve öğrencilere disiplinler arası bir ortamda önceki bilgilerini transfer etme ve tartışma fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim süreçlerinde, tümleşik dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaya teşvik edildikleri gözlemlenmiştir.

Akinoğlu (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, “eleştirel düşünme becerilerini temel alan İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine olan etkisini” belirlemektir. Araştırmada deneysel bir yöntem tercih edilerek “Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni” kullanılmıştır. Çalışmaya bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında eğitim gören öğrenciler katılmıştır. Sonuçlar, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin, öğrencilerin bilişsel alandaki bilgi ve kavrama seviyelerinde, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerileriyle yapılan Fen Bilgisi öğretiminin, öğrencilerin tutarlılık, birleştirme, uygulama, yeterlilik ve iletişim kurma gibi eleştirel düşünme becerilerinde, geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan gruba göre anlamlı bir şekilde daha yüksek performans sergilediği tespit edilmiştir.

Zobisch (2005) tarafından gerçekleştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eleştirel Düşünme” başlıklı doktora tezinde, çoklu zekâ kuramı ilkelerine dayanarak geliştirilen eleştirel düşünme öğretim etkinliklerinin, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, “Öğretmenlerin uyguladığı çoklu zekâ tekniklerine ilişkin algılar, standart test puanları aracılığıyla ölçülen eleştirel düşünme becerilerini artırıyor mu?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Sonuçlar, çoklu zekâ tekniklerinin uygulandığı etkinliklerde öğrencilerin sınavlarda daha yüksek başarı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını ve öğretmenlerin uyguladığı çoklu zekâ tekniklerini algılamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasında yüksek derecede bir korelasyon bulunmuştur. Ancak, çoklu zekâ etkinliklerinin daha sık kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme test puanlarına etkisi araştırıldığında, bu iki değişken arasında belirgin bir korelasyon gözlemlenmemiştir.

Tok (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılar üzerindeki etkisi” incelenmiştir. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmış olup, okul öncesi öğretmenliği lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubunun eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinde yorumlama boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve toplam puanda, son test sonuçlarının ön test sonuçlarından belirgin şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yaratıcı düşünce testinde, deney grubunun sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme ve hayal gücünün zenginliği gibi alanlarda son test

puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ek olarak, deney grubunun sorun çözme ölçeği son test puanları ön test puanlarına göre yüksek olmasına rağmen, eğitim grubu sorun çözme ölçeği son test puanlarının diğer grupların puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun programa dair görüşleri de, derslerde yapılan etkinliklerin olumlu yönde gelişim sağladığını ifade etmiştir.

Kanat (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi” incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel veriler “Demografik Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği”, nitel veriler “Görüşme Formu” ve “Video Kayıtları” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Sokratik yöntemle göre hazırlanmış eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı düzeylerini desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışları artırdığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışların ise azalttığı tespitini ortaya koymuştur. Ek olarak öğretmen görüşleri ile bilişsel ve duyuşsal alanda olumlu gelişmeler yaşandığı belirtilmiştir.

Güzel (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi” incelenmiştir. Çalışma karma yöntemle gerçekleştirilmiş olup açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi öncesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi sonrası arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. İçerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi sonucunda öğrencilerin karar verme, farklı düşünme yetenekleri, belirtilen olaylarda olay örgüsünü kavrama, olaylardaki sebep-sonuç ilişkisini ayırt etme, keşfetme ve keşfettiklerinden hareketle değerlendirmeler yapma ve sonuca ulaşma yeteneklerinde olumlu değişimler yaşandığı gözlemlenmiştir.

Aydoğan (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve deneyimlerine etkisi” incelenmiştir. Çalışma deneysel yöntemle yapılmış ve çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve öğrenen günlüklerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark olgunluk ve açık fikirlilik, meraklılık ve sorgulama, dikkatli olma ve şüphecilik, gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarında görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme sürecinde farklı bakış açısı geliştirme, farklılıkları kabul etme, fikirlerin çeşitliliğini görmelerine destek

olmuştur. Ayrıca bu deney öğrenenler üzerinde duyuşsal olarak da olumlu etkiler bıraktığı gözlemlenmiştir. Eğitimi eğlenceli bulmaları derse katılımlarını artırmış; eğitimde rahat hissetmeleri, fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulanmasında öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Dal (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Çocuklar için felsefe yöntemine göre işlenen Türkçe metinleriyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi” incelenmiştir. Çalışma Türkçe dersi kapsamında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sağladığı katkıyı ortaya koymaktadır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından öğrenci günlükleri, öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, konuyla ilgili önceden hazırlanmış P4C ilkelerine uyumlu ders planları, ders planlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan uzman değerlendirme formu, öğrencilerin değerlendirme aşamasında yazdıkları değerlendirme yazıları ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklar için felsefi bir yaklaşımla oluşturulan ders planları, çocukların soru sorma, metinleri derinlemesine inceleme ve anlamlandırma ile dikkatlice dinleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Çiçek (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi” dir. Çalışma karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucu eleştirel düşünme eğilimleri ile hedefe yönelim, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyete göre performans, okula bağlılık ve okul motivasyonu arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Açık uçlu soruların analiziyle öğrencilerin eleştirel düşünmenin olayları farklı yorumlama, şüpheyile bakma ve kişisel gelişimi artırma konusunda önemi vurgulanmıştır.

Kaynar (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Felsefi sorgulama odaklı aktivitelerin 5-6 yaş çocuklarda eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri” incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmış olup ön ve son test olarak “Demografik Bilgi Formu” ve “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Ardından sadece deney grubuna “Felsefi Sorgulama Odaklı Aktiviteler Programı” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi eğitimde felsefe temelli eğitimlerin, çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikleri ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırma modeli yapılan araştırma türüne ve hedefine uygun olarak en pratik ve ekonomik şekilde araştırma verilerinin elde edilmesini ve analizinin yapılmasını sağlayacak olan tüm koşulların sistemli bir şekilde düzenlenmesini ifade etmektedir (Karasar, 2020; Köse, 2010). Araştırmacı kullanacağı modeli seçerken amacını, incelediği problem durumunu, betimlediği evren ve örneklemini, kullanacağı örnekleme yöntemini, toplayacağı veri türünü, kullanacağı ölçme araçlarını ve tekniklerini, uygulayacağı analiz yöntemlerini göz önünde bulundurmalıdır (Kaptan, 1973).

Araştırmada felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisinin olup olmadığını ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda felsefe metinlerinin Türkçe dersi içinde kullanılmasının ön test ve son test sürecinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin bu yöntem hakkındaki fikirlerinin de açıklanması hedeflenmiştir.

Karma yöntemin tercih edildiği araştırmada ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmış, bulgular nicel ve nitel verilerden elde edilmiştir. Nicel veriler güvenilirlik ve geçerliği kanıtlanmış “Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği“nden, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni etkisi test edilen felsefe metinleri olurken bağımlı değişken eleştirel düşünme becerisi olmuştur. Çalışmada neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesi için yarı deneysel model uygulanmıştır. Mevcut koşullar dikkate alınarak çalışma grubu, katılımcıların rastgele seçildiği gerçek deneysel desenden farklı olarak, yarı deneysel araştırma modelinde belirli bir gruba ve kriterlere uyan katılımcıların seçilmesini içerir (Abraham,& MacDonald, 2011).

Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin temel amacı, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasıyla elde edilen yaklaşımların herhangi birinin tek başına kullanılmasından daha iyi bir şekilde araştırma probleminin anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu bağlamda felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi ve uygulama

sonundaki yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucu ortaya çıkan öğrenci görüşleri bu yöntem kullanılarak incelenmiştir.

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada model olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelde, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Her iki grupta da uygulamadan önce ve sonra testler uygulanmaktadır (Karasar, 2020).

Araştırmalarda gerçek deneysel desenin yerine sıklıkla yarı deneysel desenin tercih edilmesi, araştırmanın yapılacağı okul, sınıf ve öğrencilerin tesadüfi seçiminin zor olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Cohen vd., 2007). Karasar (2020) MEB'e bağlı okullarda benzer zorluklar yaşandığını belirterek grupların eşitlenmesinin güç olduğunu vurgulamıştır. Neuman (2020) ise araştırmacıların gerçek deneysel deseni uygulamanın zor veya uygun olmadığı durumlarda yarı deneysel desenin nedensel ilişkilerin test edilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Yarı deneysel desen, gerçek deneysel desenin bir çeşit varyasyonu olarak kabul edilmektedir.

Grupların seçkisiz atama ile oluşturulduğu yarı deneysel desen kullanılan araştırmalarda, katılımcıların deneysel müdahale öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenlerle ilgili ölçümler yapılmaktadır (Mcmillan ve Schumacher, 2010; Sönmez ve Alacapınar, 2019; Büyüköztürk vd., 2020; Kaptan, 1973; Karasar, 2020). Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanılmasının araştırmalarda iki temel avantajı bulunmaktadır. İlk olarak aynı katılımcılara yapılan ölçümler sayesinde farklı deneysel işlemler arasındaki ilişkiler genellikle daha yüksek doğrulukta tespit edilmektedir, bu da istatistiksel güvenirlik açısından önem taşımaktadır. İkinci olarak katılımcı sayısının göreceli olarak az olmasıdır. Bu durum zaman ve çaba açısından ekonomiklik sağlamaktadır çünkü her işlem aynı katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Ön test son test kontrol gruplu araştırma deseninin uygulama sürecinde ise Cohen vd. (2007) ve Karasar (2020) tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınmaktadır:

- Araştırma gruplarının seçkisizlik kuralı göz önünde bulundurularak atanması,
- Uygulama aşamasına geçmeden önce deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ölçülmesi,
- Bağımsız değişkenin yalnızca deney grubuna alınması,

- Uygulama aşamasının sonunda deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ölçülmesi,
- Erişilen ön test son test ölçüm puanlarının karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi

3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular ve görüşme sırasında çalışma grubundaki katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak soruların düzenlenmesine ve yeniden tartışılmasına olanak tanımaktadır (Ekiz, 2009). Bu yöntem felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisini detaylı bir şekilde belirlemek amacıyla uzman görüşleriyle birlikte araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Grup	Ön Ölçüm	İşlem	Son Ölçüm
Deney	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Felsefe Metinleri “Hayal Gücü Ne İşe Yarar?” “Arkadaşlık Nedir?” “Güzel Nedir?” “Sanat Nedir?” “Mutlu Olmak İçin Neye İhtiyacım Var?”	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Kontrol	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	MEB Ders Kitabı Metinleri	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

İzmir ili, Ödemiş ilçesinde bulunan Şehit Gökhan Kırazlı Ortaokulu, 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar iki şube şeklinde ayrılarak deney ve kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. İlk olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulama hakkında bilgi verilmiş ve ön test uygulanmıştır. Uygulama gereği kontrol grubu, MEB ders kitabı metinleri ile sürece devam ederken deney grubuna ise, uygulama boyunca destek alınacak olan “Filozof Çocuk” kitap serisinin bazı kitapları tanıtılmış ve kullanılmıştır. İçerisinde düşünmeye ve sorgulamaya yönlendiren sorular bulunan kitaplar esas alınarak yapılandırmacı eğitim düşüncesi ışığında bazı yöntem ve teknikler (beyin fırtınası, sıcak sandalye tekniği, bilinç koridoru, Sokratik tartışma, altı şapka yöntemi, soru cevap, konuşma halkaları, görüş geliştirme vb.) kullanılarak ders süreci ilerlemiştir. “Filozof Çocuk” kitap serisinden seçilen kitaplar; “Hayal Gücü Ne İşe Yarar?”, “Arkadaşlık Nedir?”, “Güzel Nedir?”, “Sanat Nedir?”, “Mutlu Olmak İçin Neye İhtiyacım Var?”dır. Her bir kitap kendi içinde üç temel soru ile düşünme sürecini başlatarak

öğrencilerle karşılıklı soru cevap imkânı sağlatılarak eleştirel düşünme sürecini aktif kılmaya yardımcı olmuştur. “Mutlu Olmak İçin Neye İhtiyacım Var?” kitabında ‘Para mutluluk getirir mi, mutlu olmak için başkalarına ihtiyacın var mı, neden bazen mutsuz oluruz?’ vb. temel soruların, alt sorularla desteklenerek öğrencide düşünme süreci aktif kılınarak eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Sanat Nedir?” kitabındaki ‘Hepimiz sanatçı mıyız, sanatçı yaratmakta özgür müdür, sanat ne işe yarar?’ soruları; “Güzel Nedir?” kitabındaki ‘Güzel nedir, neyin güzel olduğunu anlamak zorunda mısın, hepimiz aynı güzellik anlayışına sahip miyiz?’ ; “Arkadaşlık Nedir?” kitabındaki ‘Yalnız olmak mı iyidir arkadaşlarla olmak mı, sevdiğin insanlarla neden tartışıyorsun, tüm sınıfın önünde tek başına konuşmaktan korkar mısın?’ ; “Hayal Gücü Ne İşe Yarar?” kitabındaki ‘Hayal gücü ne işe yarar, düşünmek önemli midir, fikirlerin sana mı ait?’ soruları da aynı amaca hizmet etmiştir. Bahsi geçen kitaplar ve yöntem/teknikler kullanılarak çalışmanın amacı olan eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Mart-Mayıs 2024 ayları arasında haftada bir gün bir ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön test şubat ayında uygulama öncesi, son test ve yarı yapılandırılmış görüşmeler haziran ayında araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışma, İzmir ili Ödemiş ilçesi Şehit Gökhan Kirazlı Ortaokulu, 7.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları süreç hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Ayrıca yasal gereklilik olan, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü E-87347630-659-885496 sayı ve 31.01.2024 tarihli etik kurul onayı ek 4’te sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırmanın nicel verileri “Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Yıldırım Döner,& Demir (2022) tarafında geliştirilen ölçme aracı ile elde edilmiştir. Ölçek, Likert modelinde, 21 madde ve beş derecelidir. Ölçme aracı toplam puan üzerinde değerlendirilebildiği gibi üç alt boyutta ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçeğin boyutlar; diyalektik düşünme (12 madde), eğilim (4 madde) ve analiz (5 madde) şeklindedir.

Çalışmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen beş maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmede öğretim sürecine ilişkin

öğrencilerin duygu düşünceleri alınmış, ardından içerik analizi yapılarak bulgulara sunularak yorumlanmıştır.

İçerik analizi, araştırmacının veri içindeki anlamları keşfetmesini sağlayan yöntemdir. Katılımcıların öznel deneyimlerine ilişkin tanımlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları bir araya getirilir. Sonuçta, sistematik olarak benzer, farklı ve ortak anlayışlar belirlenir, nitel veriler düzenlenmiş olur, yapılacak yorumlar için mantıklı örüntü sağlar (Davidson vd. 2008).

Veriler ön test olarak şubat- haziran 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme son testlerin uygulanması sonrası odak grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda toplam 15 öğrenci bulunduğundan, odak grup görüşmeleri üç grupta dört öğrenci ile, bir grupta ise üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde parametrik testlerin sayıltılarının karşılandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu ön-son test puan dağılımına ilişkin çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Çarpıklık	Basıklık	ShapiroWilk testi	P
Ön test Dialektik düşünme	Deney	15	-,540	-,424	,948	,499
	Kontrol	20	-,649	1,190	,968	,713
Ön test Eğilim	Deney	15	-,051	-1,067	,949	,513
	Kontrol	20	-,257	-,332	,957	,490
Ön test Analiz	Deney	15	,115	-,885	,964	,760
	Kontrol	20	-,066	-,633	,964	,617
Ön test Toplam	Deney	15	-,527	,595	,973	,899
	Kontrol	20	-,373	,677	,965	,657
Son test Dialektik düşünme	Deney	15	,655	-,211	,935	,322
	Kontrol	20	-,177	-1,290	,938	,217
Son test Eğilim	Deney	15	-,685	,240	,923	,215
	Kontrol	20	,003	-,431	,942	,262
Son test Analiz	Deney	15	-,290	,596	,929	,262
	Kontrol	20	-,189	-,709	,949	,357
Son test Toplam	Deney	15	,428	-,454	,917	,176
	Kontrol	20	-,404	-,607	,946	,314

Araştırma grupları deney grubunda 15 kontrol grubunda 20 öğrenci bulunması ($N < 30$) olması nedeniyle normal dağılım varsayımı sınanırken Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Analiz sonuçları incelendiğinde test edilen değişkenlerin her iki grupta da anlamlılık düzeyinin $p > ,05$ ve çarpıklık basıklık değerlerinin $+2$ ile -2 aralığında olması dağılımın normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır (Uysal, & Kılıç 20229). Bu nedenle parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız t testleri kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmada, deney öncesi ve sonrası karşılaştırmalarda bağımsız t testi, grup içi değişimleri karşılaştırmalarda bağımlı t testi, iç tutarlık katsayısını belirlemede Cronbach Alpha, normallik dağılımında Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ifade edilirken Cohen'in etki büyüklüğüne göre değerlendirilmiştir. Cohen'e göre etki büyüklüğü 0,20 küçük,

0,21- 0,50 orta, 0,51-1,00 yüksek, 1,00'ın üzeri çok yüksek olarak kabul edilmiştir (Mujis, 2022).

Çalışmada kullanılan ölçeğin, ön-son testlerdeki güvenirlik değerleri aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Güvenirlik analizi sonuçları

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	N	Ölçüm Sayısı	Madde	Cronbach Alpha r
Deney grubu	15	Ön Ölçüm	21	,887
		Son Ölçüm	21	,685
Kontrol grubu	20	Ön Ölçüm	21	,680
		Son Ölçüm	21	,803

3.5. İçerik Analizi

İçerik analizi nitel verileri düzenlemede, tanımlamada ve yorumlamada esnek yöntem olarak kabul edilir. Analizde ilk adım, görüşme transkriptlerinin en az iki kez okunmasını içerir, böylece araştırmacının verilere aşina olması sağlanmış olur. Derinlemesine okumanın ardından kodlar oluşturulur.

İkinci adımda temalar belirlenir. Kodlar oluşturulduktan sonra araştırmacı bunları birbiriyle ilişkili olanları kümeler. Her temaya ilişkin bütün verilerin çıkarılır ve ilgili veriler önce tek tek kodlarla, ardından temalarla ilişkilendirilir. Temalar belirlendikten sonraki adım, temaların tanımlanması ve adlandırılmasıdır. Her tema adlandırıldıktan ve tanımlandıktan sonra, transkriptlerin referansla gösterilir. Böylece temanın özünü yakalayan alıntılanmalar gerçekleşmiş olur.

Son aşama, sentez süreci olarak tanımlanabilir. Bu aşama, temaların birbirleriyle ve sosyo-kültürel bağlamla olan ilişkilerinin keşfini ve yazımını içerir (Braun, & Clarke, 2006).

3.6. Araştırmacının Rolü

Etik kurul başvurusu ve MEB izninin alınmasının ardından veri toplama süreci ile araştırmaya başlanmıştır. Üç aylık veri toplama sürecinde belirlenen okulda yedinci sınıf öğrencilerine hedeflenen program uygulanmıştır. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” hem ön test hem de son test şeklinde her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanarak nitel verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.'te araştırmanın etik kurul başvurusu ve MEB izin süreci, literatür taraması, veri toplama, verilerin analizi, raporlaştırma ve savunma ile ilgili iş takvimi yer almaktadır.

Tablo 4. *Araştırma ile İlgili İş Takvimi*

İş	Aralık 2023	Ocak 2024	Şubat 2024	Mart 2024	Nisan 2024	Mayıs 2024	Haziran 2024	Temmuz 2024
Etik Kurul başvurusu ve MEB izin	x	x						
Literatür tarama	x	x	x	x	x	x	x	x
Veri toplama				x	x	x		
Verilerin analizi							x	x
Raporlaştırma							x	x

BÖLÜM IV

BULGULAR

Birinci alt problem; “Deney ve kontrol grupları eleştirel düşünme eğilimi ön test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?” önermesi analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön test deney ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup Adı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	<i>Cohen d</i>
Diyalettik Düşünme	Deney Grubu	15	43,933	8,631	33	-1,431	,162	-,489
	Kontrol Grubu	20	47,300	5,242				
Eğilim	Deney Grubu	15	13,400	3,924	33	-,982	,333	-,336
	Kontrol Grubu	20	14,500	2,704				
Analiz	Deney Grubu	15	17,666	2,870	33	-1,285	,104	-,439
	Kontrol Grubu	20	18,850	2,560				
Toplam	Deney Grubu	15	75,000	12,789	33	-1,662	,053	-,787
	Kontrol Grubu	20	80,650	7,176				

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ölçeğin alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemektedir. Bu durum aynı okulda yer alan şubeler belirlenirken, öğrencilerin akademik seviyelerine göre oluşturulmamasından kaynaklanmış olabilir. Deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde eleştirel düşünme eğilimi açısından denk oldukları kabul edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Deney ve kontrol grupları eleştirel düşünme eğilimi son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?” analiz edilmiş sonuçlar tablo 6’da sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” son test deney ve kontrol grubu bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup Adı	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Diyaletik Düşünme	Deney Grubu	15	48,266	3,348	33	4,917	,001	1,680
	Kontrol Grubu	20	40,800	5,105				
Eğilim	Deney Grubu	15	17,733	1,667	33	8,234	,001	2,813
	Kontrol Grubu	20	12,850	1,785				
Analiz	Deney Grubu	15	20,400	1,843	33	5,621	,001	1,920
	Kontrol Grubu	20	15,550	2,928				
Toplam	Deney Grubu	15	86,400	5,590	33	7,039	,001	2,404
	Kontrol Grubu	20	69,200	8,114				

Tablo 6 incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları son testte karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı ve çok büyük etki büyüklüğünde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Sırasıyla; diyaletik düşünme alt boyutu: ($t(33) = 4,917$, $p < ,001$ ve Cohen $d = 1,680$), eğilim alt boyutu: ($t(33) = 8,234$, $p < ,001$ ve Cohen $d = 2,813$), analiz alt boyutu: ($t(33) = 5,622$, $p < ,001$ ve Cohen $d = 1,920$) ve ölçeğin genel toplam puanı: ($t(33) = 7,039$, $p < ,001$ ve Cohen $d = 2,404$) değerleri deneyin etkili olduğu sonucunu yansıtmaktadır.

Araştırmada etkisi test edilen felsefe disiplin alanından seçilen metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Doğası gereği felsefenin bireyleri sorgulamaya yöneltmesi, 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilen eleştirel düşünme yetkinliğini desteklemektedir. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğinde ilköğretim düzeyinde metinleri özenle seçip uygulamasının yararlı olacağı bulgular desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; Deney grubunda eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön test/ son test arasında anlamlı fark var mıdır? analiz edilerek sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin “Eleştirel düşünce eğilimi ölçeği” ön test-son test puanı bağımlı t testi sonuçları

Değişkenler	Test	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Diyaliktik Düşünme	Öntest	15	43,933	8,631	14	-1,957	,071	-,505
	Sontest	15	48,266	3,348				
Eğilim	Öntest	15	13,400	3,924	14	-4,564	,001	-1,178
	Sontest	15	17,733	1,667				
Analiz	Öntest	15	17,666	2,870	14	-3,632	,001	-,938
	Sontest	15	20,400	1,843				
Toplam	Öntest	15	75,000	12,789	14	-3,628	,001	-,937
	Sontest	15	86,400	5,590				

Deney grubunda, diyaliktik düşünme alt boyutunda son testte artış olmasına rağmen anlamlı değişim olmazken ($t(14) = -1,957$, $p > ,05$ ve Cohen $d = -,505$), eğilim ($t(14) = -4,564$, $p < ,001$ ve Cohen $d = -1,178$), analiz ($t(14) = -3,632$, $p < ,001$ ve Cohen $d = -,938$), alt boyutları ile toplam ($t(14) = -3,628$, $p < ,001$ ve Cohen $d = -,937$), puanlarda anlamlı ve büyük etki büyüklüğünde son test lehine fark olduğu anlaşılmıştır. Felsefe metinlerinin deney grubunda uygulanan etkinlik ve içeriklerin öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişimine olumlu katkı sağladığı kabul edilebilir. Bu sebeple 21. yüzyıl becerileri ve yapılandırmacı eğitim ışığında kullanılan yöntem ve tekniklerin desteklediği düşünme alanında fayda sağlayabildiği de kabul edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; Kontrol grubunda eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön test/ son test arasında anlamlı fark var mıdır? analiz edilerek sonuçlar tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin “Eleştirel düşünce eğilimi ölçeği” ön test-son test puanı bağımlı t testi sonuçları

Değişkenler	Test	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	Cohen d
Diyalektik Düşünme	Öntest	20	47,300	5,242	19	3,329	,002	,744
	Sontest	20	40,800	5,105				
Eğilim	Öntest	20	15,500	2,704	19	2,571	,009	,575
	Sontest	20	12,850	1,785				
Analiz	Öntest	20	18,850	2,560	19	3,584	,001	,801
	Sontest	20	15,550	2,928				
Toplam	Öntest	20	80,650	7,176	19	4,103	,001	,918
	Sontest	20	69,200	8,114				

Kontrol grubunda eleştirel düşünme ölçeği genel puan ve alt boyutlar açısından ön ve son testler arasında anlamlı fark gözlenmektedir. Diyalektik düşünme ($t(19) = 3,329$, $p < ,01$ ve Cohen $d = ,744$), eğilim ($t(19) = 2,571$, $p < ,01$ ve Cohen $d = ,575$), analiz ($t(19) = 3,584$, $p < ,01$ ve Cohen $d = ,801$), toplam puan ($t(19) = 4,103$, $p < ,01$ ve Cohen $d = ,918$) sonuçları elde edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin kontrol grubunda ön testlere göre daha düşük olması, uygulamanın aynı okulda olması nedeniyle öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla etkileşime girerek deney grubunda yapılan etkinliklerin kendi sınıflarında yapılmamasına tepki göstermiş olabilirler. Ayrıca MEB etkinliklerinde seçilen parçaların felsefi metinler kadar etkili olmadığı, kontrol grubunda derse giren öğretmenin tutum ve davranışları da eleştirel düşünme ölçeğinden alınan notların son testte düşmesinin nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin sürece ilişkin görüşleri nelerdir?” içerik analizi yapılarak sonuçlar tablo 9 ‘da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan sürece ilişkin görüşleri

Kod	Tema	Tanım	Örnek ifadeler
“Bilmiyorum” “farkında değilim” “heyecanlıydım” “meraklandım”	Uygulama öncesi farkındalık	Eleştirel düşünmeye yönelik ön bilgi.	... ne olduğunu bilmiyordum... ... yeni bir öğretmen için heyecanlıydım...
“farklılık” “eğlendim” “zevkli”	Süreç içi tutum	Uygulama esnasında yapılan etkinliklere karşı olumlu tutum sergileme.	...çok eğlendim, zaman nasıl geçti anlamadım... ... bazı zamanlar farklı düşündüğümü hissettim...
“farkındalık” “ yeni kavramlar” “tartışmak” “özgürce konuşmak” “düşünmek” “bakış açısı”	Üst düzey düşünme becerileri Sözel beceriler	Sorgulamak, yapıcı tartışmalarda bulunmak, farklı bakış açılarını görüp yorumlamak ve bunları açık bir şekilde dile getirmek.	...Artık farklı düşünüyorum, bunu hissediyorum... ... bir konu hakkında tartışmak, düşünmek, konuşmak özgür hissettirdi... ...farklı bakış açısıyla bakmayı öğrendiğim...
“dinlemenin önemi” “çözüm üretme” “olumlu tartışma” “bilinçli” “farkında olmadan”	Düşüncede farkındalık Kavram öğrenimi	Zihninde var olan doğru/ yanlış şemaları fark edip yeni bilgiyi uyumsamasıdır. Kullanılan durumun teorik karşılığını öğrenmek.	-Daha önce hiç bilinçli bir şekilde eleştirel düşünme yapmadığımı fark ettim. -... bazı şeyleri farkında olmadan...

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgularla ilgili olarak araştırmanın sonuçlarına, elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılar ile araştırmacılar için gerekli önerilere ve tartışma başlığına yer verilmeye çalışılmıştır.

5.1. Tartışma

Eleştirel düşünme farklı değişkenlerle ülkemizde lisansüstü alanında tez konusu olmaktadır. Doktora düzeyinde 88, yüksek lisans düzeyinde 244 tez “eleştirel düşünme” anahtar sözcük olarak kullanıldığında 1999-2020 yılları arasında karşımıza çıkmaktadır. Yapılan sistematik araştırma sonucunda yenilenen 2005-2006 öğretim programlarının sonrasında eleştirel düşünmeye ilginin arttığı gözlenmiştir (Gönül, Başar, & Demir, 2021).

Felsefe metinleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlar (Canbaz, & Kaplan Sayı, 2022). Felsefe metinleri dışındaki metinler de eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlar. Örneğin, Türkçe dersine yönelik olarak Yalvaç Ural’ın Temel Reis İspanağı Yoğurtsuz Yer, Stephan Hawking Herkül’ü Döver, Başparmak Çocuklar isimli deneme kitapları incelendiğinde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek metinlere yer verildiği belirlenmiştir (Er, & Fırat, 2021).

Öğrencilerin deney öncesi ön test sonuçları eleştirel düşünme becerileri ölçeği alt boyutları ve genel toplam puanları açısından denk oldukları görülmüştür. Bu durum deneyin başlangıcı için uygun koşulların olduğu, grupların eş olasılıkla atandığının göstergesi olmuştur.

Deney sonrası son test sonuçlarında genel eleştirel düşünme ölçeği puanlarının yanı sıra alt boyutlarda da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ve büyük etki büyüklüğünde fark gözlenmiştir.

Tarama türünde 2598 ortaokul öğrencisine yönelik araştırmada, eleştirel düşünme beceri düzeyi ölçülmüş, sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda farklılıklar görülmüştür. Eleştirel düşünmenin yorumlama boyutunda sınıflar arasında anlamlı farklılık görülmemişken, eleştirel düşünmenin değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (Köksal, & Çöğmen, 2018). Orta okul düzeyinde yapılan bir diğer çalışmada sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinin arttığı gözlenmiştir (Ersoy, & Başer, 2011).

İlkokul düzeyinde 618 dördüncü sınıf öğrencisinin eleştirel düşünme becerilerinin test edildiği tarama türü çalışmada cinsiyet değişkeninde kadınlar, kreşe/anaokuluna gidenler ve ilk çocuklar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Özyurt vd. 2018).

Deney grubunda uygulanan felsefe metinleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kontrol grubuna göre anlamlı ve yüksek etki büyüklüğü düzeyinde fark yaratmıştır. Deney grubu ön-son ölçüm sonuçları genel eleştirel düşünme ölçeği boyutunda da anlamlı artış gözlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına göre analiz yapıldığında ise artış olmasın rağmen diyalektik düşünme dışında analiz ve eğilim boyutlarında da anlamlı yüksek etki boyutlarında farklılık tespit edilmiştir. Felsefe metinlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerini geliştirdiği kabul edilebilir. Okul öncesi çocuklara yönelik uygulanan felsefe öğretim programının çocukların eleştirel düşünme becerileri ışığında felsefi sorgulama yapma, soru oluşturma ile dil ve bilişsel becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Kardağ, & Yıldız Demirtaş, 2018).

Deney grubunda yaşanan değişimin kontrol grubunda yaşanmayışı, eleştirel düşünce eğilimi puanlarının düşmesi bulgular bölümünde verildiği gibi kontrol grubu öğrencilerinin olumsuz etkilenmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmada kontrol grubu ile deney grubunun aynı okuldan seçilmesi, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubunda bulunan arkadaşlarının şartlarına sahip olma düşüncesi bu durumu yaratmış olabilir. Deney grubunda olmanın bir ayrıcalık ve istendik ortamın yaşanması kontrol grubundakilerde hayal kırıklığı yaşatarak verdikleri yanıtları etkilemiş olabilir. Bu durum araştırmanın iç geçerliğini olumsuz yönde etkilemiştir (Kılıç, & Tonga, 2022). Kontrol grubu farklı okuldan seçilerek bu durum engellenebilirdi.

5.2. Öneriler

- 1- Felsefe metinleri ortaokulun farklı sınıflarında ve ilkokullarda kullanılarak eleştirel düşünme becerisine katkıları test edilebilir.
- 2- Çalışma birden fazla grupta felsefe metinleri, tarih, sosyoloji, mantık vb metinlerle karşılaştırılan çalışmalar yapılabilir
- 3- Türkçe derslerinde çocuklara yönelik felsefe kitaplarının metinlerinden yararlanılabilir.
- 4- Öğretmenlere felsefe- eleştirel düşünme bağıntısını örnekleyen çalışmalara ulaşmaları sağlanabilir.

- 5- Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen öğretim yöntem/ tekniklerinin seminer dönemlerinde öğretmenlerle paylaşımı sağlanabilir.
- 6- Soyut düşünme becerilerinin kazanıldığı ilkokul dördüncü sınıftan itibaren felsefe dersleri zorunlu dersler kapsamında verilebilir.
- 7- Türkçe öğretmenlerinin rehberliğinde diğer branş öğretmenleriyle iş birliğine gidilerek öğrencilerin ayda bir kez seçeceği ders-konu hakkında deneme yazısı yazması teşvik edilebilir.



KAYNAKÇA

- Abraham, I. & MacDonald, K. (2011) Encyclopedia of nursing research: Quasi-experimental research. Springer Publishing Company. Erişim: <https://search.credoreference.com/articles/Qm9va0FydGljbGU6NDY3Nzk0Mw==?aid=279776>.
- Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, yayımlanmamış doktora tezi.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 7-26.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 27, 17-28.
- Akyol, A. (2011). 2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Kök Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 3: 77–101.
- Canbaz, B., & Kaplan Sayı, A. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 51(236), 3081-3106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953935>
- Davidson, L., Ridgway, P., Kidd, S, vd. (2008). Using qualitative research to inform mental health policy. Canadian Journal of Psychiatry 53: 137–144.
- Er, Z. F., & Fırat, H. (2021). Türkçe öğretiminde zihinsel gelişimi destekleyen bir öğretim aracı olarak Yalvaç Ural'ın denemeleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 547-564
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim İkinci Kademedeki Eleştirel Düşünmenin Yeri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 1-10.

- Gönül, A.; Başar, B. & Demir, M. K. (2021). Eleştirel düşünme üzerine yapılan tezlerin değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 19-35.
- Karadağ, F., & Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19 - 40.
- Kılıç, C., & Tonga, Z. (2022). Deneysel araştırmalarda iç geçerlik: Psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.
- Köksal, N., & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Muijs, D. (2022). *Doing quantitative research in education with IBM SPSS statistics*. SAGE Publications. <https://books.google.co.id/books?id=b9xwEAAAQBAJ>
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., & Atile, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1509-1518. doi:10.24106/kefdergi.2132
- Uysal, İ., & Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Yıldırım Döner, S. & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-30 . DOI: 10.9779/pauefd.823427
- Altunsöz, D. (2016). Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirme açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.

- Baloğlu, M. (2004). Yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin eleştirel düşünce becerisi paunları açısından farklılıkları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 79-85.
- Bökeoğlu, O. Ç. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41(41), 47-67.
- Beydoğan, H.Ö. (2003). Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 159-167.
- Demir, M.K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, İ. (1999). İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. İstanbul: ERG.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking – What Can It Be? Educational Leadership, September.
- Özdemir, O. (2008). Eleştirel düşünme. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Seferoğlu, S. Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.

- Bono, E. D. (1987). Altı şapkalı düşünme tekniği. İstanbul: Remzi.
- Çebi, B. (2006). Sokratesçi öğretme yaklaşımının ilköğretim türkçe eğitim programına yansımaları ve uygulamadaki durum. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- SEVER, Sedat. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni, Bildiriler, Ankara.
- YALÇIN, Alemdar. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar, Ankara
- YILDIZ, Cemal. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, Ankara.
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Tez No. 534456) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi- Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. Türklük Bilimi Araştırmaları, 32, 127-146.
- Aksan, Doğan, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1995.
- Gül F., Soysal B. (2009). Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine, SBArD, Mart 2009, Sayı 13, sy. 65- 76.
- Akyol, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: Pegem Yay.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(28), 41-66.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Doğanay, A. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. A. Doğanay (Ed.), Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi içinde (s.303-356). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğmir, E. (2016). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kaasbøll, J. J. (1998). Teaching critical thinking and problem defining skills. Education and information Technologies, 3(2), 1-17.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. Turkish Studies, 5(3), 1566-1593
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 97-120). Nobel Yayıncılık.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	İlayda KAŞAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2021
Tez Başlığı	Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ali TÜRKEK		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2.

Uygulama İzinleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-97563621
Konu : Araştırma İzni

26.02.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18.01.2024 tarihli ve 885496 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 23.02.2024 tarihli ve E-12018877-604.01.02-97440330 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İlayda KAŞAN' ın, "Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Ödemiş ilçesine bağlı Ödemiş Şehit Polis Gökhan Kirazlı Ortaokulunda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının yukarıda belirtilen okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı'nın doldurulup araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini arz / rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3-Anket Formları (4 Sayfa)
- 4-Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5-Fiziki Zararları Karşılama Taahhütname (1 Sayfa)

Dağıtım:

Dokuz Eylül Üniversitesi
Ödemiş İlçe MEM.

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :
E-Posta : meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 212 444 1111
E-Posta : meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

EK 3.

ETİK İZİN



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-97440330
Konu : Araştırma İzni

23/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18.01.2024 tarihli ve 885496 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İlayda KAŞAN' ın, "Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Ödemiş ilçesine bağlı Ödemiş Şehit Polis Gökhan Kirazlı Ortaokulunda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının yukarıda belirtilen okulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No :
E-Posta : meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-87347630-659-919601

29.02.2024

Konu : Araştırma İzni- İlayda KAŞAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 31.01.2024 tarihli ve E-87347630-659-885496 sayılı yazımız.
b) Personel Daire Başkanlığının 27/02/2024 tarihli 917054 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi İlayda KAŞAN'ın, "**Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi**" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır. Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Rektör V.

Ek: İlgi (b) Yazı (11 Sayfa)



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Sayı : E-38137489-020-917054

27.02.2024

Konu : Araştırma İzni (İlayda KAŞAN)

HUKUK MÜŞAVİRLİĞİNE

İlgi : İzmir Valiliğinin (İl Milli Eğitim Müdürlüğü) 26.02.2024 tarihli ve E-12018877-604.01.02-97563621 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İlayda KAŞAN'ın, "Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi" konulu tez çalışmasına dair alınan İlgi'de kayıtlı yazı, ilgisi nedeniyle Ek'te gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Gülizar İjlal KOLCUBAŞI
Daire Başkanı V.

Ek: İlgi Yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: B443F205-94D7-4FE6-B3BD-BB0109CF8A1D Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir

Tel: 0232 393 10 00

Faks: 0232 393 10 00

KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa
KAFALIGÖNÜL
Memur



EK 4. OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İlayda KAŞAN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ödemiş Şehit Polis Gökhan Kırazlı Ortaokulu
Araştırmanın Konusu	Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Veli Onam Formu, Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Görüşme Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2023-2024 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

20/02/2024

--

İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

Dr. Nergis CANBULAT
Öğretmen

Dr. Yasin KAYIŞ
Öğretmen



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-97440330
Konu : Araştırma İzni

23/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 18.01.2024 tarihli ve 885496 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi İlayda KAŞAN' ın, "Felsefe Metinleri Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Ödemiş ilçesine bağlı Ödemiş Şehit Polis Gökhan Kırızlı Ortaokulunda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının yukarıda belirtilen okulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : C
E-Posta: .neb.gov.tr
Kep Adresi : mecb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

EK 5.

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Ek-1

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>eleştirel düşünme eğiliminizi</u> göz önünde bulundurunuz. Lütfen boşluk bırakmayınız.	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
1. Çevremdeki insanların fikirlerini dikkatlice dinlerim.	5	4	3	2	1
2. İnsanların fikirlerini oluşturan nedenleri önemserim.	5	4	3	2	1
3. Problemlere ürettiğim çözümleri paylaşıırken kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
4. Karşıt fikirleri değerlendirirken tarafsız davranırım.	5	4	3	2	1
5. Bir durumu tüm yönleri ile tanımlayabilirim.	5	4	3	2	1
6. Fikirlerimin arkasında durabilirim.	5	4	3	2	1
7. Bir probleme getirdiğim çözümün neden doğru olduğunu açıklayabilirim.	5	4	3	2	1
8. Bilgiyi edinmeye meraklıyım.	5	4	3	2	1
9. Kendi düşüncelerimi farkındayım.	5	4	3	2	1
10. İnsanlarla herhangi bir konu üzerinde tartışmalarda bulunmayı severim.	5	4	3	2	1
11. Bir cümledeki ön yargıyı sezebilirim.	5	4	3	2	1
12. Bir olayın temelindeki nedenleri keşfetmek benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
13. Çevremdeki insanların fikirlerini tarafsız bir şekilde dinlerim.	5	4	3	2	1
14. Problem çözme konusunda kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
15. Mantık hatalarını tanımlayabilirim.	5	4	3	2	1
16. Düşünce sürecinde temel amacın doğrulara ulaşmaktır.	5	4	3	2	1
17. Olayların detaylarına odaklanabilirim.	5	4	3	2	1
18. Eleştirel düşünmeyi severim.	5	4	3	2	1
19. Günlük hayatta eleştirel düşünmeye başvururum.	5	4	3	2	1
20. Eleştirel düşünme benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
21. Eleştirel düşünmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1

Diyalektik Düşünme (12 madde): m1, m2, m3, m5, m6, m7, m8

, m9, m12, m14, m16, m17.

Eğilim (4 madde): m18, m19, m20, m21.

Analiz (5 madde): m4, m10, m11, m13, m15.

Ölçekte ters döndürülmesi gereken bir madde yoktur.

İkinci düzey DFA'sı yapıldığı için ölçek, genel puanı üzerinden de analizlerde kullanılabilir.

Dipnot: Atıf yaparken aşağıdaki kaynakçayı göstermenizi rica ediyorum.

Yıldırım Döner, S. & Demir, S. (2022). Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-30. DOI: 10.9779/pauefd.823427



Ek-1

GÖRÜŞME FORMU

- 1- Uygulamaya başlamadan önce konu hakkında neler düşünüyordunuz/ neler hissediyordunuz?
- 2- Uygulama esnasında neler düşündünüz/ hissettiniz?
- 3- Uygulamadan sonra neler düşündünüz/ hissettiniz?
- 4- Uygulamadan sonra eleştirel düşünme beceriniz hakkında bir değişim fark ettiniz mi? Neler fark ettiniz?



2.438 ileti dizisinden 122.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği İzin

Gelen Kutusu x

İlayda Kaşan

İyi günler ben İlayda KAŞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans ikinci sınıf öğrencisiyim. Tez aşamasındayım. Ölçeğinizi tezim

5 Oca 2024 12:59

Seyhan Yıldırım Döner

Alıcı: ben

5 Oca 2024 13:01

Merhaba İlayda Hocam.

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği gerekli notlarla birlikte maile ekliyorum. Sormak istediğiniz bir konu olursa seve seve yardımcı olurum.

Katkı sunması dileğiyle, iyi çalışmalar.

5 Oca 2024 Cum 13:00 tarihinde İlayda Kaşan şunu yazdı:

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

Ölçek Form_Son (...

Windows'u Etkinleştir

Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin

Macaristü

Yarın erken

22:59



**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu**

Ek-1

EBEVEYN ONAM FORMU

Sayın Ebeveyn;

Bu çalışma "Felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisini incelemektir." amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmada çocuğunuza eleştirel düşünme ölçeği uygulanacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin olur vermenize ve çocuğunuzun isteğinize bağlıdır. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman, bir cezaya ya da yaptırıma maruz kalmaksızın ve hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzun araştırmadan çekebilirsiniz. Çocuğunuzun ve sizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacaktır; kamuoyuna açıklanamaz; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

Araştırma Süresince 24 saat ulaşılabilir kişi Adı / Soyadı / Telefonu: İlayda KAŞAN/

GÖNÜLLÜ OLURU

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen sorumlu araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katıldığını, istediğimiz zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğimize bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğini biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun benim rızamla katılmasını kabul ediyorum."

Ebeveyn Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih :

Açıklamaları Yapan Kişinin Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih :

Yasal Temsilcinin Adı Soyadı (gerekliyse):

İmzası :

Tarih :





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurul Başvuru Formu

Ek-1

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

İlayda KAŞAN tarafından yürütülen "Felsefe Metinleri Kullanımının Yaratıcı Düşünmeye ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi " başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- a. Araştırmanın Amacı: Felsefe metinleri kullanımının eleştirel düşünmeye etkisini incelemektir.
- b. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
- d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 12 hafta
- e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 60
- f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir/ Ödemiş- Ödemiş Şehit Polis Gökhan Kırızlı Ortaokulu

Çalışmaya Katılım Onayı:

"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE
İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201..

Teslim Eden

.....
.....

Teslim Alan

.....
.....

UYGUNDUR

...../...../201...

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI HER TÜR OKUL ve KURUMLARDA
YAPILMASINA İZİN VERİLEN ARAŞTIRMA UYGULANMASINDA,
OLABİLECEK FİZİKİ ZARARLARI KARŞILAMA TAAHHÜDÜ**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	
Uygulanacak veri toplama araçları ve sayısı	 Adet Adet Adet Adet Adet
Veri toplama araçlarının uygulanacağı sınıf vb. yer	 Sınıf Laboratuvar Salon Diğer
Uygulama yapılan yerin mevcut durumu	
Uygulama sonu mevcut durum	

Yukarıda yazılı araştırma uygulamasında meydana gelen fiziki zararı ilgili kuruma
ödemeyi taahhüt ederim./...../201..

.....
ARAŞTIRMACI

