



**ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Eray EĞMİR

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz Ocak

Ekim, 2016

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Eray EĞMİR

Danışman
Doç. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2016

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/10/2016

Eray EĞMİR



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gürbüz OCAK

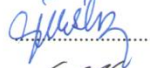
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

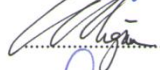
: Doç. Dr. Aytunga OĞUZ

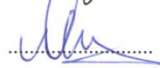
: Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

: Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

İmza


.....


.....


.....


.....


.....

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Doktora öğrencisi Eray EĞMİR'in "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, 03.10.2016 günü saat 10:00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Eray EĞMİR

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Ekim 2016

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

İnsanoğlunun, yaşadığı hayatı ve dünyayı anlama ve anlamlandırmak amacıyla kullandığı araçların başında şüphesiz düşünme faaliyeti gelmektedir. Basit olarak görülen pek çok özelliğimizin de aslında gerisinde düşünme faaliyeti bulunmaktadır. Konuşmamız, tartışmamız, seçimlerde bulunmamız, yargı vermemiz hep düşünme yetimizin yönlendirdiği aktiviteler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm insanlar doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri kazanamamışlarsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler. Buna karşın günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini temel alarak gelişen bilgi toplumu karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgürce ve bağımsız olarak kararlar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar. Bu noktada 21. yüzyılda insanlar elde ettikleri bilgiler için kendilerine özgü bir eleme sistemi oluşturmalıdır. İşte bu noktada, devreye eleştirel düşünme girer.

Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı geliştirmek ve bunu uygulayıp programın

etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte eleştirel dūřınmenin bir disiplin içerisine entegre edilmeden ayrı bir disiplin olarak öğretilmesi ve eleştirel dūřınmenin bu stratejiyle öğretimine dair değerlendirmeler yapılması araştırmanın bir diğer amacıdır. Çalışmada karma yöntem çeşitlerinden sıralı i içe karma yöntem kullanılmıştır. Nitel bir yöntem olan eylem araştırmasının içine nitel ve nicel yöntemler gömülmüş ve bu yolla eleştirel dūřınme becerisinin beceri temelli öğretimine ilişkin net bir bakışa sahip olmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel veriler ntest-sontest kontrol gruplu desen ile elde edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-ęretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan altı ortaokuldaki toplam 12 adet beşinci sınıf oluştırmaktadır. Bu sınıfların üçünde eleştirel dūřınme becerisi ęretim programının, üçünde ise eleştirel dūřınme becerisi testinin pilot uygulaması yürütülmüştür. Belirtilen bu sınıflardan birinde ortak olarak hem programın hem de beceri testinin pilot çalışması yürütülmüştür. Sınıfların  tanesinde beceri testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için bir pilot uygulama daha yapılmış, iki tanesinde ise geliştirilen programın ana uygulaması geçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu ęrencilerinin eleřtirel dūřınme becerisi, eleřtirel dūřınme zdeęerlendirme düzeyi, yansıtıcı dūřınme becerisi, demokratik tutum düzeyi ve eleřtirel dūřınme becerisi toplam puanı anlamlı olarak yükselirken, kontrol grubunun eleřtirel dūřınme becerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiřtir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının eleřtirel dūřınme beceri testinden aldıkları eriři puanlarının anlamlı biçimde farklılařtıęı ve farklılıęın deney grubu lehine olduęu belirlenmiřtir.

Anahtar Kelimeler: Eleřtirel dūřınme, beceri temelli ęretim, program geliřtirme.

ABSTRACT

PREPARATION, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF CRITICAL THINKING SKILL CURRICULUM

Eray EĞMİR

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of EDUCATIONAL SCIENCES**

October 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Thinking is the most important tool of mankind to understand and make sense of life and world. Thinking act directs many characteristics even it seems so ordinary. Speaking, discussion, making a choice or a judgement are all under the control of thinking activity. All people think inherently. But they think prejudicedly, deficiently, incorrectly and based on inexpedient information if they don't gain effective thinking skills. However, today, information society whose improvement is based on information and communication technologies demands autonomous individuals. These individuals are able to understand knowledge which he/she faces inquiringly, make free decisions without taking hold of others and take different approaches to events. At this point in the 21th century, mankind should constitute an elimination system for the perceived information. The mental process fulfills logical filter duty through critical thinking. Critical thinking is defined by the skill of taking the responsibility of individuals' own ideas.

In this study, the aim was to prepare, implement and evaluate the critical thinking skill curriculum for 5th grade students. On the other hand, another aim was

to teach critical thinking as a separate course instead of integrating into another course and to evaluate that critical thinking strategy. In this study, the sequential embedded design, which is a kind of mixed methods research designs, was used. Qualitative and quantitative methods were embedded into action research method and by this way having an explicit view towards skill based critical thinking instruction was aimed. In this study, the quantitative data were obtained by pretest-posttest experimental method.

The study group of this research consists of 12 fifth grade classrooms in six secondary schools located in Afyonkarahisar city center in 2015-2016 academic years. The pilot study of critical thinking instruction curriculum was conducted in three fifth grade classrooms, and the pilot study of critical thinking skill test was conducted in other three fifth grade classrooms. In one of these classes, both pilot study of critical thinking instruction curriculum and critical thinking skill test were conducted. In three of these classes, the validity and reliability studies of critical thinking skill test was conducted, and, in two of these classes, main implementation was conducted.

Eventually, a statistically significant development was found in critical thinking skills, levels of critical thinking self-evaluation, reflective thinking skills, levels of democratic attitude and total scores of critical thinking skill of experimental group. At the same time, there was not a statistically significant development in critical thinking skills of the control group. Also, gain scores that were obtained from critical thinking skill test of experimental and control group indicated a statistically significant difference on behalf of the experimental group.

Keywords: Critical thinking, skill-based instruction, curriculum development.

ÖNSÖZ

İnsanoğlu bir konu hakkında yargıya varmadan önce genellikle eksik ve yanlış düşünme alışkanlıklarından dolayı hemen karar vermeye eğilimlidir. Bizim için olumsuz olan şey hep olumsuz olarak orada durmakta, sevdiğimiz bir şey ise bize sevimli gözükmektedir. Ancak biz bu his ve eğilimlerimizin altında yatan nedenleri genellikle gözden kaçıırız. Çünkü belirli bir süreçte yaşadığımız bazı tecrübeler bizi bu yargıya ulaştırmıştır ve şimdi bunu değiştirmek ve yerine yeni bir hüküm koymak çok kolay değildir. İşte bu tür düşünce yanlışları insanın hayatında önemli sonuçlara sebep olabilmektedir. Düşünme eyleminin insan hayatının kalitesini belirlediği varsayımını kabul edersek; gerçekten de eleştirel düşünme bizim için şehrin trafiği kaldırmayan caddelerinde uygulanan ve sonuç veren bir proje gibi düşünme yollarımızı açacak ve hep söylenen şekliyle başka bakış açılarından konuya bakmadan önce kendi bakış açımızı irdeleme fırsatını bizlere sunacaktır. Çünkü düşünme eyleminde her birimizin bazı düşünce ürünlerine daha baştan ulaşma/mamayı peşinen kabul ettiğimiz durumlar tahmin ettiğimizden de çoktur. Hatta bu sebeple insan bazen kendi içinde derin çelişkilere de düşebilmektedir.

Günlük hayatta sıklıkla insanların çok çeşitli alanlarda gerçekleşen olayları uzman edasıyla yorumladığına şahit oluruz. Aslında bu durum o alandaki olguların kolay yorumlanabilir olmasına değil, bu insanların düşünme becerilerinin yanlışlığına bir kanıttır. Eleştirel düşünme becerisine sahip bir insan çok iyi bildiğini düşündüğü bir konuda bile daha konu başında etraflıca düşünmeyi ve bu yolla zihninde gizli olan varsayımları ortaya çıkarmaya çalışır. Çünkü bu varsayımlar daha baştan onu peşin bir sonuca götürecek bir etki yapabilirler. İşte eleştirel düşünme bir konu hakkında varsayımlarının farkında olup yeterli bilgiye ulaşmadan yargıda bulunmama disiplini insana kazandırır. Çünkü yanlış düşünme yanlış eylem ve bu da istenmeyen sonuçlara götürür. Muhatabına gelmeden en baştan kendini içsel olarak tartma eleştirel düşünen bireyin özelliklerindendir. O kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve bu yönlerin düşünme sonuçlarına olumsuz etkilerde bulunmasının önüne geçmek için bilinçli ve tetiktir.

Eğitim bir devletin, o devleti oluşturan insanlar üzerindeki en büyük tasarrufudur ve devletin kaderini belirler. Bu açıdan bakıldığında öğrenmeyi ve

düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek tüm eğitim politikalarının ortak hedefi olmakla birlikte eğitim programlarının gerçek çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu noktada eleştirel düşünme çağdaş demokrasilerin talep ettiği yurttaş modelini oluşturmanın da merkezindedir. Çünkü çağdaş yurttaş, toplumsal sorunlara duyarlı, sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, kendi düşüncelerini oluşturmada sorumluluk ve kontrol sahibi, farklı düşünceleri veri ve kanıt temelinde; tutarlılık, sağlamlık açısından sorgulayıp değerlendirebilen, empati yapabilen, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişidir. Bu çalışmada da eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dayalı bir program geliştirme süreci yürütülecek ve eleştirel düşünmeye dair yapılan araştırmalar sonucu tespit edilen beceri eksikliğinin giderilmesi çabalarına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi esnasında her süreçte usanıp sıkılmadan beni destekleyen, bilgisi ve azmiyle bana rehberlik eden değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a, engin tecrübesiyle bana her zaman ışık tutan değerli hocam Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, bu çalışmanın sonuca ulaşmasında görüşleriyle bana destek olan Doç. Dr. Aytunga OĞUZ, Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ'a, tüm doktora eğitimim süresince bana sonsuz sabır gösteren ve onlara ayıramadığım vakitler için benden anlayışlarını hiç esirgemeyen eşim Tuğba EĞMİR ve oğlum Selim Alp EĞMİR'e ve hep arkamda duran ve beni motive eden annem Ayşe EĞMİR ve kardeşim Emre EĞMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Eray EĞMİR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii

GİRİŞ	1
-------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	13
1.1. DÜŞÜNMENİN TANIMI.....	13
1.2. DÜŞÜNME BECERİLERİ	15
2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	17
2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI VE ÖZELLİKLERİ.....	17
2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNÜRLERİN ÖZELLİKLERİ	21
2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ.....	26
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN STANDARTLARI.....	28
3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ.....	30
3.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR.....	32
3.1.1. Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (Infusion).....	33
3.1.2. İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion)	33
3.1.3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım).....	34
3.1.4. Karma Öğretim Yaklaşımı	36
4. PROGRAM GELİŞTİRME	37
4.1. PROGRAM KAVRAMI	37
4.2. PROGRAM GELİŞTİRME.....	40
4.2.1. Program Geliştirmede Yaklaşımlar	42
3.1. PROGRAM GELİŞTİRMENİN ADIMLARI	48
3.1.1. Programın Felsefesini Belirleme	48

3.1.2. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi.....	51
3.1.3. Program İçeriğinin Seçilmesi ve Organize Edilmesi.....	53
3.1.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi ve Organize Edilmesi	55
3.1.5. Sınama Durumlarının Belirlenmesi	56

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	59
2. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	79
2. ÇALIŞMA GRUBU	87
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	90
3.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	90
3.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi.....	90
3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	97
3.1.3. Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu	97
3.1.4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.....	98
3.1.5. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği.....	98
3.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	99
3.2.1. Araştırmacının Saha Notları	99
3.2.2. Katılımcı Günlükleri.....	99
4. ARAŞTIRMANIN SÜRECİ	100
4.1. PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİ.....	100
4.1.1. Programın Temellerini Belirleme.....	100
4.1.2. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi.....	109
4.1.3. İçeriğin Seçimi ve Organize Edilmesi.....	112
4.1.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi ve Organize Edilmesi	113
4.1.5. Sınama Durumlarının Seçilmesi ve Düzenlenmesi	116
4.2. PROGRAMIN UYGULANMASI.....	117
4.3. PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	119
4.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	119
4.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	121
4.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	122

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	129
1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	129
1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	130
1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	131
1.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	133
1.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	134
1.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	135
1.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	136
1.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	137
1.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	139
1.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	140
1.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	141
2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	157
2.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	157
2.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	163
2.2.1. Etkinliklerin Yaptığı Etki.....	163
2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Etkisi	170
2.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	177
2.3.1. Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler	177
2.3.2. Karşılaşılan Problemlere İlişkin Alınacak Önlemler.....	180
2.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	183
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
1. NİCEL BULGULARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA	188
2. NİTEL BULGULARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	203
3. ÖNERİLER	213
3.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER	213
3.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	214
KAYNAKÇA.....	2155
EKLER.....	230

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Düşünme Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	37
Tablo 2. Program Geliştirmede Teknik-Bilimsel ve Teknik-Bilimsel Olmayan Yaklaşımın Karşılaştırılması.....	47
Tablo 3. Öğrenme Hedeflerinin Seviyeleri ve Aralarındaki İlişki.....	53
Tablo 4. Çalışmanın Deneysel Araştırma Süreci.....	86
Tablo 5. Deney Gruplarına İlişkin Betimleyici Değişkenlere Ait Frekans Tablosu.....	89
Tablo 6. İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları.....	92
Tablo 7. Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Yorumlanması.....	94
Tablo 8. Madde Güçlük İndeksinin Yorumlanması.....	94
Tablo 9. Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları.....	95
Tablo 10. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	129
Tablo 11. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 12. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	130
Tablo 13. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	132
Tablo 15. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanlarının Gruba Göre İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 16. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	133
Tablo 17. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 18. Deney Grubunun Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	134
Tablo 19. Deney Grubunun Öğretim Öncesi ve Sonrası Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	134
Tablo 20. Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	135
Tablo 21. Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları.....	135
Tablo 22. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Puanına İlişkin Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	136
Tablo 23. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 24. Deney Grubunun Erişi Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	137
Tablo 25. Deney Grubunun Erişi Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	138

Tablo 26. Deney Grubunun Eriş Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	139
Tablo 27. Deney Grubunun Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Eriş Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	139
Tablo 28. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki Testinin Sonuçları.....	140
Tablo 29. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Eriş Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	140
Tablo 30. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Arasındaki İlişki Testinin Sonuçları.....	141
Tablo 31. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	141
Tablo 32. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	142
Tablo 33. Eleştirel Düşünme Becerisinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	142
Tablo 34. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	143
Tablo 35. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	143
Tablo 36. Eleştirel Düşünme Becerisinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	143
Tablo 37. Eleştirel Düşünme Becerisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	144
Tablo 38. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	144
Tablo 39. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Betimsel İstatistikleri.....	145
Tablo 40. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre ANOVA Sonuçları.....	145
Tablo 41. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	146
Tablo 42. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	146
Tablo 43. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 44. Eleştirel Düşünme Becerisinin Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	147
Tablo 45. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	147
Tablo 46. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	147
Tablo 47. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV başında günlük geçirilen zaman Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	148
Tablo 48. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV Başında Günlük Geçirilen Zamana Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	148

Tablo 49. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	149
Tablo 50. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zamana Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	149
Tablo 51. Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Dışında Öğretim İçin Destek Alınması Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	150
Tablo 52. Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Dışında Öğretim İçin Destek Alınmasına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	150
Tablo 53. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	151
Tablo 54. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 55. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV’de Sırasıyla En Çok İzledikleri Üç Program Türü Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	152
Tablo 56. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	153
Tablo 57. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Öğrencilerin TV’de İzlemeyi Tercih Ettiği Sırasıyla Üç Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 58. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	154
Tablo 59. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	154
Tablo 60. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV’de Sırasıyla En Çok İzledikleri Üç Program Türü Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları.....	155
Tablo 61. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternette Oynanan Oyun Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	156
Tablo 62. Saha Notlarına Göre Programın Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler...	157
Tablo 63. Katılımcı Günlüklerine Göre Programın Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler.....	160
Tablo 64. Saha Notlarına Göre Programın Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları.....	164
Tablo 65. Katılımcı Günlüklerine Göre Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Düşünceleri.....	167
Tablo 66. Saha Notlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Programın Uygulanmasına Etkisi.....	170
Tablo 67. Saha Notlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Programın Uygulanmasına Etkisi.....	174
Tablo 68. Saha Notlarına Göre Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler.....	177
Tablo 69. Katılımcı Günlüklerine Göre Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler.....	179
Tablo 70. Programın Uygulanma Sürecine Dair Alınması Gereken Önlemler.....	181
Tablo 71. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Cinsiyete Göre Yüzdelik Dağılımı.....	184
Tablo 72. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	184
Tablo 73. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Baba Eğitim Durumuna Göre Yüzdelik Dağılımı.....	184

Tablo 74. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	185
Tablo 75. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Anne Eğitim Durumuna Göre Yüzdelik Dağılımı.....	185
Tablo 76. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	186
Tablo 77. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Aylık Gelire Göre Yüzdelik Dağılımı.....	186
Tablo 78. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Aylık Gelire Göre Dağılımı.....	186
Tablo 79. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Yüzdelik Dağılımı.....	187
Tablo 80. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Aylık Gelire Göre Dağılımı.....	187



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Eleştirel Düşünürlerin Entelektüel Özellikleri.....	25
Şekil 2. Ders veya Program Desenlemede Sistem Yaklaşımının Sadeleştirilmiş Hali.....	41
Şekil 3. Program Sisteminin Bileşenleri.....	42
Şekil 4. Program Geliştirmede Temel Eylemler.....	43
Şekil 5. Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	84



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konularak, amacı ve önemi açıklanacak ve bununla birlikte araştırmanın problemleri ve alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları verilerek alana ilişkin önemli kavramların tanımı yapılacaktır.

PROBLEM DURUMU

Hızlı ve kapsamlı değişimlerin yaşandığı çağımızda toplumlar sosyal, siyasal, ekonomik ve toplumsal yönlerden çeşitli aşamalar geçirmektedirler. Toplumsal değişim de toplumsal yapı ve onu oluşturan ilişkiler ağının ve de bu ilişkileri belirleyen kurumların değişimini zorunlu kılmaktadır. Şüphesiz bu değişim ve dönüşümden en çok etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim bir ülkenin insan kaynağı üzerinde yaptığı en önemli tasarruftur. Bu bağlamda eğitim kavramı amaç, içerik, yöntem gibi yönlerden günümüz normlarını belirleyen küreselleşme, bilgi toplumu ve postmodernizm olgularının doğurduğu paradigmalara uygun biçimde kendini güncelleme çabası içerisine girmiştir.

Bilgi toplumunun eğitim olgusuna dair öngördüğü değişikliklerin başında okulun ve öğretim programlarının bireye sadece basmakalıp bilgiler aktaran değil, bireye anlama, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri kazandıran bir yapıda düzenlenmesi gelmektedir. Bu nedenle, bilgi toplumunda bireyi merkeze alan, insani ve evrensel değerleri gözeten, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Her birey öğrenebilir anlayışından hareketle bilgi toplumunda önemli olan bireyin öğrenmesi değil etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmesidir. Var olan bilgi bütünlerini tanımak, ezberlemek, depolamak ve bu bilgileri kullanmak, çağımız toplumu için uygun bir öğrenme biçimi değildir. Öğrenme faaliyetinde odak nokta bilgiye ulaşmanın nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir. Çünkü bilgi o kadar çok ve çeşitlidir ki işe yarayan bilgiye ulaşma becerisi olmayan birey bu bilgi okyanusunda boğulabilir.

Bilgi toplumunda birey, bilgi ile yaşamayı öğrenen, demokrasi değerleriyle bütünleşen; tahlil, sentez, araştırıcılık, girişimcilik, nesnellik, sorun çözme, karar verme, etkili konuşma, rapor hazırlama ve sunma gibi bilgi ve becerilere sahip, farklı fikirlere yaşam hakkı veren kişidir (Scotens, 2007). Ancak bu becerilerin hepsinin altında yatan temel olgu günümüz bireylerinin iyi birer düşünür olmalarıdır. Çünkü düşünemeyen insan, aldatılmaya açık, sahip olduğu bilgiyi ilişkilendirerek yeni sorunlar için sentezleyemeyen, başka fikirlere kapalı, elde ettiği enformasyonu yalnızca inançları ışığında değerlendiren ve aksi kanıtlansa bile değiştirmedığı kalıp yargılara sahip bir birey olacaktır.

Düşünme işlevinin temel amacı, yaşamımızdaki olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir biçimde kimliklendirmektir. (Paul ve Elder, 2013). Tüm insanlar doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri kazanmamışlarsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünür (Doğanay ve Ünal, 2006). Eylemlerimizin düşüncelerimize bağlı olduğu dikkate alınırsa doğru olanı yapmanın yolu bu fikir ve düşünceleri kritik etmekten geçmektedir. İşte burada devreye eleştirel düşünme girer. Eleştirel düşünme çok fazla bilginin veya bizi etkilemek isteyen birçok kişinin bulunduğu bir dünyaya karşı girişilen bir savunmadır (Epstein ve Kernberger, 2006).

Eleştirel düşünme sistematik şüpheciliği merkeze alan bir beceridir. Günümüzde yargılarımızı ve bu yargıya bağlı olarak ortaya koyacağımız eylemleri manipüle etme amacı taşıyan birçok bilgi kaynağı mevcuttur. Bilginin miktar ve çeşidindeki yoğun artış da göz önüne alındığında günümüz insanının eleştirel düşünme becerisi olmadan yönlendirilmeye ne kadar açık olduğu ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bireyi karşılaştığı her çeşit bilgi birimini kanıt temelinde değerlendirmeye sevk etmektedir. Böylece bu bilgi birimine dayalı olarak yargıda bulunmanın ve harekete geçmenin ne kadar mantıklı olduğu açığa çıkmış olacaktır. Bu denli hayati bir becerinin eğitim sistemlerinin yapısına dikkatli bir planlama ile eklemlenmesi, eleştirel düşünen bireylerin oluşturduğu eleştirel bir topluma ulaşmak açısından çok önemlidir.

Türk Milli Eğitim sisteminin ikinci genel amacında; “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadesiyle eleştirel düşünen bireyin özellikleri açıkça ifade edilmiştir (MEB, 1984). Bunun yanı sıra geliştirilen öğretim programlarının tümünde eleştirel düşünme ortak bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk Milli Eğitim sisteminde eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerinin öğretimine dair bazı adımların atıldığı görülmekte ise de bu çabaların verimliliği bir tartışma konusudur. Eleştirel düşünme becerisinin öğretimine dair bu çabaların daha verimli olması ülkemizin küresel sistemde bulunduğu yeri olumlu anlamda etkileyecektir. Bu bağlamda bu araştırmada eleştirel düşünme becerisine dair bir öğretim programı geliştirilmesi ve eleştirel düşünme öğretimine dair çabalara katkı sunulması hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanoğlunun, yaşadığı hayatı ve dünyayı anlama ve anlamlandırma amacıyla kullandığı araçların başında düşünme faaliyeti gelmektedir. Düşünmemiz gözle görülür olmamasına rağmen hayatımızın kalitesini belirleyecek en önemli aktivitedir, ama genel anlamda biz nasıl yaptığımızın açıkça farkında olmaksızın düşünürüz yani düşünmemizi kanıksarız. Bu sebeple düşünmemizi geliştirmek için atmamız gereken adımları anlamamız ve bunları etkili bir şekilde uygulamamız gerekmektedir.

Günümüzde eğitimciler, bilgiyi ezberlemek ve bunlara salt tepki vermekten öteye geçmenin önemini vurgulamaktadır. İşletme yöneticileri ve profesyonel liderler düşünmede uzmanlaşmanın problemleri çözmede ve iş hayatında kararlar vermede gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Buna ek olarak, psikologlar çoğu zihinsel problemin, yanlış düşünme alışkanlıklarından kaynaklandığını ifade etmektedir (Ruggerio, 1990). Problemlerimizi irdelediğimizde bunların büyük kısmının düşünmeye ilişkin hatalarımızla ilişkili olduğunu görürüz. Bu nedenle hayatımızda olumlu yönde değişimler gerçekleştirmeyi amaçlıyorsak düşünmemizi geliştirmek bizi bu amaca götürecek en etkili önlem olacaktır.

Bununla birlikte günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini temel olarak gelişen bilgi toplumu karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan bağımsız olarak karar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar. Bunun nedeni günümüz insanının yoğun bir bilgi bombardımanına maruz kalması ve bu yüzden nitelikli ve işlevsel bilgiyi diğerlerinden ayırt etmek zorunda olmasıdır. Bu bağlamda insanların karşılaştıkları bilgi birimlerini kritik ederken kullanacakları zihinsel süreç eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme bir ölçüt görevi görerek mantıklı bilgi birimini diğerlerinden ayırt edecek ve bireyin standartların altında kalan bilgiye dayalı eylemde bulunmasını engelleyecektir.

Eleştirel düşünme, geliştirmek amacıyla düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatıdır (Paul ve Elder, 2008). Eleştirel düşünme kısaca öz-yönelimli, öz-disiplinli ve kendi kendini düzelten bir düşünmedir. Birey eleştirel düşünme aracılığı ile hem edindiği bilginin hem de kendi düşünmesinin kalitesini ölçme imkânı elde edecektir. Eleştirel düşünmenin hedefi bir kişinin düşünmeyi öğrenmesi ve düşünce işlem ve süreçleri üzerinde kontrol sağlamasıdır. Böylece birey düşünmesi ve eylemleri üzerinde yanıltıcı etki yapmaya çalışan unsurlara karşı koyabilecektir.

Günümüzde büyük miktarda enformasyonla karşılaşmakta ve bunları işleyerek bilgi sahibi olmaktayız. Ancak bu enformasyonun çoğu, bireyin veya toplumun refahı için değil sadece belli bir çıkar grubunun amaçlarına yönelik olarak bilinçli olarak yayılmaktadır. Bu noktada bireyler ancak kendi düşünmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri durumunda bu enformasyonun arkasındaki gizli niyeti fark edebilirler. Eleştirel düşünme becerisi ile düşünme süreçlerini etkin biçimde kontrol edebilen bireyler bu yolla hem kendileri hem de içerisinde bulundukları toplumun iyiliği için eylemde bulunabilirler. Eleştirel düşünme bu açıdan bakıldığında hem bireyim hem toplumun refah seviyesini yükseltecek bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi ve bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli

iki kurumdan birinin okul olduğu ve kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı dikkate alınır, okulun, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlaması gerektiğı ortaya çıkacaktır. Ayrıca eleştirel düşünme çağdaş demokrasilerin talep ettiğı yurttaş modelini oluşturmanın da merkezindedir. Çünkü çağdaş yurttaş, toplumsal sorunlara duyarlı, sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, kendi düşüncelerini oluşturmada sorumluluk ve kontrol sahibi, farklı düşünceleri veri ve kanıt temelinde; tutarlılık, sağlamlık açısından sorgulayıp değerlendirebilen, empati yapabilen, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişidir.

Bu açıdan bakıldığında öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek tüm eğitim politikalarının ortak hedefi olmakla birlikte eğitim programlarının gerçek çalışma alanını oluşturmaktadır (Meyers, 1988: 1). Bu nedenle örgün eğitimin her boyutunda doğruya ulaşma çabası içerisinde bilgi toplarken bilginin sağlıklı şekilde elde edilmesi, yorumlanması ve yeni bilgiler üretilmesinin ancak düşünme ile mümkün olduğu vurgulanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler edilgen bir biçimde bilgiyi almaya yönelik bir eğitim tecrübesi geçirmişse günümüzdeki bilgi patlaması karşısında seçim yapma, karşılaştığı problemleri çözme ve akademik çalışmalar yaparken ölçüt ve strateji oluşturma noktasında büyük sıkıntılar yaşayacaktır. Buna karşın eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi temel alan bir eğitim programı, öğrencinin bilgiyi ayıklama ve eleştirel olarak seçmesinde onu daha yetkin kılacaktır.

Bu nedenlere dayalı olarak bu çalışmada günümüzün önemli becerilerinden biri olarak kabul edilen eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dayalı bir program geliştirme süreci yürütülecektir. Bu sayede yaşamını doğru kararlar temelinde verimli olarak devam ettiren, demokratik sistemin devamındaki görevinin farkında olup bu bağlamda üstüne düşeni yapan, bireyselliğini kaybetmeden toplumsallaşabilen ve de karşılaştığı bilgi, fikir ve olayları bağımsız ve etkin biçimde değerlendirebilen bireylerin gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu çalışma sonucunda ortaya konacak öğretim programı ve eğitim modeli aracılığı ile alanyazında çeşitli alan ve kademedeki bireylerin eleştirel düşünmeye dair algı, eğilim ve becerilerine yönelik yapılan araştırmalar sonucu tespit edilen beceri eksikliğinin giderilmesi çabalarına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bunun yanı sıra eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin tartışmaların başında gelen, öğretimin ayrı bir disiplin olarak mı yoksa başka bir disiplin içerisine entegre biçimde mi daha verimli yürütüleceğine dair soruya bu araştırma bağlamında cevap aranmaya çalışılmıştır. Programın kazanımlarını oluşturma esnasında eleştirel düşünme becerisini oluşturan alt becerilerin belirlenmesinin bu beceriye dair net bir bakışın ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu alt becerileri kazanımlara dönüştürüp bunları öğrencilere kazandıracak ve kazanımın derecesini belirleyecek öğretim materyallerinin geliştirilmesinin, ileriki dönemlerde çalışmanın yürütüldüğü kademedeki araştırma veya öğretim faaliyetlerinde bulunacaklara rehberlik yapacağı düşünülmektedir.

Çalışma esnasında sosyoekonomik düzey olarak farklılaşan okullarda yürütülen bir uygulama sürecinin işletilmesi ile sosyoekonomik seviyenin eleştirel düşünme öğretimine yaptığı etkinin belirlenmesi de araştırma bağlamında amaçlanan bir başka unsurdur. Araştırmanın karma yöntem modeli ile tasarlanması yoluyla, hem programın beceri gelişimine yaptığı etkinin nicel olarak nesnel verilerle takip edilmesi, hem de gerek katılımcı günlükleri gerekse de saha notları ile öğretim sürecinin ayrıntılı bir betimlemesinin yapılması sağlanmıştır. Bu yolla öğretimi olumlu ve olumsuz anlamda etkileyen tüm unsurların ortaya çıkarılması ve öğretim sürecine dair daha ayrıntılı bulguların elde edilmesi hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Her ülkenin o ülkeyi oluşturan bireylerde görmek istediği bir takım özellikler mevcuttur. Ülkelerin kendi dokularını oluşturan tecrübelerinden süzerek belirlediği bu özellikler bir anlamda o toplum için ideal insan tanımını da ortaya koymaktadır. İşte tüm toplumlar oluşturmuş oldukları yapı, sistem ve kurumlarla vatandaşlarını bu ideal insan modeline uygun bir şekilde yetiştirmeyi amaç edinir. Ülkelerin ideal insan tanımlarında yüzyıllar boyunca değişmeden tekrarlanan bazı erdemler bulunduğu gibi gelişmelerin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar sebebiyle bazı zamanlarda bu tanımları yeniden düzenlemek gerekebilir.

Bu güncellemeler eğitimin tüm amaç, yönelim ve karar alma süreçlerinde değişimler meydana getirmekte ve bu değişimler yankısını eğitim ve öğretim programlarında bulmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim programları ülkelerin eğitim

faaliyetlerine yön veren temel planlamalar olup tüm eğitim-öğretim faaliyetleri için de bir çatı teşkil etmektedir.

Bilgi çağının anahtar kavramı olan küreselleşme, yeni eğilimleri ve kavramları da beraberinde getirmektedir. Bu kavramlardan biri de “çoklu tercih”tir. Bir işi başarmak için tek ve doğru bir yol yoktur. Başarılı bir sonuca ulaşılabilmesi için çok sayıda seçeneğin bir arada tümleşik bir biçimde göz önüne alınması ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Çoklu tercihler sunan bilgi kaynakları, bireylerin bilgi toplumunun bilgi işleme, iletişim becerileri ve güvenilir olma gibi üç kritik özelliğine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda eğer eğitim programları bu özelliklerin öğrencide ortaya çıkmasını sağlayacak bir model ortaya koyamıyorsa, bilgi toplumunu oluşturmada yetersiz kalacağı söylenebilir (Onosko, 1988; akt. Şahinel, 2002).

Bu nokta itibari ile Türkiye şartlarında düşünme becerilerinin öğretim yaşantıları yoluyla nasıl kazandırılacağına belirlenmesi gereklidir (Kurnaz, 2007). Çünkü bireylerin gelişiminde önemli bir etkisi olan eğitim olgusunu, enformasyon çağına uygun hale taşıyacak bazı değişikliklere ihtiyaç vardır. Bu değişikliklerin temel mantığı, öncelikle eğitim reformunun ve tüm alanlarda gelişmenin merkezine akılcı ve eleştirel düşünmeyi koymak olmalıdır. Türk eğitim sistemi, modern toplum yapısının talep ettiği insan tipini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği analizler ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine dair yaptığı incelemeler sonucunda modern bireyin ihtiyaç duyduğu özellikleri belirlemiştir. Bu insan tipine ulaşmak için gerekli tedbirleri alma yolunda önemli adımlar da atılmaya başlanmıştır. Fakat bu yöndeki eğilim ve uygulamaların eğitim sistemimizde yeni oluşu bazı belirsizlik, karışıklık ve eksiklikleri de beraberinde getirmektedir.

Bu açıklamalara dayalı olarak bu çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı geliştirmek ve bunu uygulayıp programın etkililiğini değerlendirmektir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin bir disiplin içerisine entegre edilmeden ayrı bir disiplin olarak öğretilmesi ve eleştirel düşünmenin bu stratejiyle öğretime dair değerlendirmeler yapılması araştırmanın bir diğer amacıdır.

Bu amaçlar ışığında araştırmanın temel problemi “Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile geleneksel eğitime devam eden ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmada incelenmesi amaçlanan nicel ve nitel alt problemler şu şekildedir.

NİCEL ALT PROBLEMLER

1. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin **eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **yansıtıcı düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **demokratik tutum düzeyleri** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerisi toplam puanları** arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında;
 - a. eleştirel düşünme becerisi,
 - b. eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyi,
 - c. yansıtıcı düşünme becerisi,
 - d. demokratik tutum düzeyi,
 - e. eleştirel düşünme becerisi toplam puanına ilişkin elde ettikleri erişim puanları **sosyoekonomik düzeye göre** anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Deney grubundaki öğrencilerin **eleştirel düşünme becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri** arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları;

- a. Cinsiyet,
- b. Baba eğitim düzeyi,
- c. Anne eğitim düzeyi,
- d. Ailenin aylık geliri,
- e. Bir ayda okunan kitap sayısı,
- f. Evde bulunan kitap sayısı,
- g. TV başında günlük geçirilen zaman,
- h. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman,
- i. Okul dışında öğretim için destek alınması,
- j. Ders dışı etkinliklere katılım,
- k. TV’de genellikle izlenen program türü,
- l. İnternet kullanım amacı,
- m. İnternette oynanan oyun türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

NİTEL ALT PROBLEMLER

1. Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının uygulanması öğrencide ne tür etkiler meydana getirmiştir?

2. Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının uygulanmasını etkileyen değişkenler nelerdir?

3. Eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması esnasında

- a. karşılaşılan problemler;
- b. karşılaşılan problemlerin çözümü için alınması gereken önlemler nelerdir?

4. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öğretim programına dair;

- a. Faydalılık
- b. Zevk alınan/hoşa giden noktalar
- c. Şaşırtan yönler
- d. İlgi çeken noktalar

e. Günlük hayata uygulanabilirlik hakkındaki görüşleri cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve bir ayda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Belirlenen araştırma problemlerine dayalı olarak çalışmanın hipotezleri şu şekilde sıralanmıştır:

Hipotez 1. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 4. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 5. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 6. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hipotez 7. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında;

a. eleştirel düşünme becerisi,

b. eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyi,

c. yansıtıcı düşünme becerisi,

d. demokratik tutum düzeyi,

e. eleştirel düşünme becerisi toplam puanına ilişkin elde ettikleri erişim puanları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Hipotez 8. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 9. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 10. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları;

- a. Cinsiyet,
- b. Baba eğitim düzeyi,
- c. Anne eğitim düzeyi,
- d. Ailenin aylık geliri,
- e. Bir ayda okunan kitap sayısı,
- f. Evde bulunan kitap sayısı,
- g. TV başında günlük geçirilen zaman,
- h. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman,
- i. Okul dışında öğretim için destek alınması,
- j. Ders dışı etkinliklere katılım,
- k. TV’de genellikle izlenen program türü,
- l. İnternet kullanım amacı,
- m. İnternette oynanan oyun türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma;

- 2015-2016 Eğitim-Öğretim dönemi ile sınırlıdır.
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için geliştirilmiş öğretim programı ve etkinliklerle sınırlıdır.
- Eleştirel düşünme becerisi ve çalışma kapsamında belirlenen diğer becerileri ölçmek üzere kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- Bu çalışmada hedef ve kazanımları oluştururken gerçekleştirilen ihtiyaç analizine dâhil edilen öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

TANIMLAR

Eleştirel Düşünme: Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak

kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç (Cüceloğlu, 2003).

Beceri: Bilgi gerektiren ve performans içeren, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler (MEB, 2005).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2014).

Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programı: Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik geliştirilen öğretim programı.

Deney Grubu: Eleştirel düşünme öğretim programı rehberliğinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleştirildiği grup.

Kontrol Grubu: Deney grubunda beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin devam ettiği süreçte geleneksel eğitim uygulamasının devam ettiği grup.

Geleneksel Eğitim: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak ülke genelinde eşgüdümlü olarak sürdürülen eğitim.

Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Erişi Puanı: Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin “eleştirel düşünme becerisi testi”nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasındaki farkı gösteren puan.

Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Puanı: Çalışma kapsamında eleştirel düşünme becerisi testi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, yansıtıcı düşünme ölçeği ve demokratik tutum ölçeğinden alınan puanların toplamından oluşan puan.

Sosyoekonomik Düzey: Bir birey veya grubun sosyal statüsü veya sınıfı olarak kavramsallaştırılan olgudur. Genellikle eğitim düzeyi, gelir ve meslek değişkenlerinin bir bileşimi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin baba ve annelerinin eğitim düzeyi ve gelirleri sosyoekonomik düzey sınıflandırmasında temel ölçütler olarak kabul edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME BECERİLERİ

1.1. DÜŞÜNMENİN TANIMI

Düşünme becerisi insanoğlunu birlikte yaşadığı tüm varlıklardan ayırt eden belirgin bir özelliktir. Düşünme eylemi aracılığıyla insanoğlu hem kendi yaşantısına hem de bu yaşantıyı sürdürdüğü çevre, durum ve koşullara etki etme ve bunları değiştirme imkânına sahip olmaktadır. İnsanoğlu düşünme ile anlamlandırmakta, sorgulamakta, üretimde bulunmakta, iletişim kurmakta, geçmişini bilmekte, umut etmekte, geleceğini tasarlamakta yani kısacası hayatını kontrol etmektedir.

Düşünme tanım olarak düşünmek işi, tefekkür, tasarlama, anımsama, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği anlamlarına gelmektedir. Bunun yanı sıra düşünme eylemi; duyum, izlenim, model ve tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü durumu olarak da ifade edilmektedir (TDK, bt). Düşünmenin insanın yaşantısı, tercihleri ve eylemlerinin vazgeçilmez bir unsuru olması onu otomatik olarak gerçekleşen bir süreç haline getirmiştir. Aslında birçoğumuz farkına varmadan düşünüyoruz yani düşünmemizi kanıksarız. Bu nedenle düşünmeyi tanımlamak ve çözümlemek yeni keşfettiğimiz bir olgu ya da kavramı açıklamaktan daha zor olabilmektedir.

Genel anlamda düşünme, içinde bulunulan koşulları anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen aktif, amaca yönelik, organize bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Kurnaz, 2013). Yani düşünme insanın yaşamı boyunca edindiği deneyimlere yönelik sürdürdüğü bir inceleme faaliyetidir. Bu inceleme sonucu insan anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçme davranışlarından birini sergileyebilir. Bu yönüyle düşünme hem bir süreci hem de bu sürecin sonunda ulaşılmaması amaçlanan bir ürünü işaret etmektedir

Düşünme bilginin manipölasyonunu içeren zihinsel bir aktivite olarak karşımıza çıkar. Bu bilgiyi çevreden edinebileceğimiz gibi beynimizde geçmiş olay ve durumlara ait olarak depoladığımız bilgiler de mevcuttur. Düşünme bu bilgilerin kullanılmasıyla herhangi bir nesne ya da olay hakkında yeni temsiller oluşturduğumuz yapılandırmacı bir süreçtir. Düşünmenin aktif yönü burada ortaya çıkar. Düşünme sürecinde insan bildiklerini tekrarlamak yerine onları değerlendirerek, farklı şekillerde ilişkilendirerek ve sentezleyerek yeni düşünsel öğeler oluşturur. Buradaki nihai hedef ise içerisinde bulunduğu durumu net biçimde kavrayarak olay, durum, olgu ve problemlere yönelik alternatifler bakış açıları oluşturmaktır.

Düşünme kendiliğinden gerçekleşen bir eylem değildir; düşünme eylemini bir problem, soru, şüphe veya kafa karışıklığı harekete geçirir. Bu sebeple düşünme sürecini başlatan ve ona rehberlik eden unsur, çözüm için bulunulan taleptir. Bu tarz bir bakışı Piaget'in bilişsel gelişim kuramında da görmek mümkündür. Piaget'e göre, çocuk yeni bir şeyle karşılaştığında bilişsel dengesi bozulur ve özümleme-uyum süreçleriyle bu denge yeniden kurulur. Böylece keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden organize edilir. Birey yaşamak için giriştiği, dünyayı tanıma ve anlamlandırma çabasını yeni şemalar oluşturarak, özümleme ve uyum sağlayarak ve öğrendiklerini organize ederek sürdürür. Bu süreçte bilişsel dengeyi korumak temel hedeftir ve bu hedefi gerçekleştirme bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürmesi açısından önemlidir.

Yaşamın bir sorun çözme süreci olduğu göz önüne alındığında insanoğlu her an yeni durum ve problemlerle karşılaşabilmektedir. Hele de günümüzde teknolojiye kat edilen mesafe ve her gün güncellenen bilgilerin oluşturduğu müthiş birikim bu problemleri daha karmaşık hale sokmaktadır. Bu noktada yeni bir sorunu çözmek için bilinen eski yöntemler genellikle yeterli olmaz. Çünkü sorun aynı gözükse bile zaman, ortam, kişi, amaç gibi bağlama ilişkin değişkenler çözümde farklılıklar gerektirir. Bu sebeple bilgiyi farklı durumlara uyarlayabilme, yaşam için gerekli bir düşünme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde etkili bir şekilde düşünebilmek daha büyük bir ihtiyaç halini almıştır. Geçmişte toplumun daha durağan olduğu ve değişimin kısıtlı olduğu

zamanda tekrar, düşünme için önemli bir bileşen olarak görülmekteydi. Karar vermek için dini doktrinleri veya bazı ahlaki kodları tekrar tekrar uygulamak yeterliydi. Ancak günümüzün, teknoloji ve sosyal hareketlilik tarafından yönlendirilen büyük değişim dalgası durumu değiştirmiştir. Artık daha özgürüz; özgürlük, seçenekleri arttırmakta ve her seçenek potansiyel bir karar olarak karşımızda durmaktadır.

Artık toplumsal hareketlilik daha yüksek, kariyer seçenekleri daha çeşitli, harcanacak para daha çok, duygusal beklentiler artmış, sosyal anlamda otorite konumunda olan kurumlar ise etkisini kaybetmiştir. Bunun yanında demokratik sistemlerde insanların oyları önemli hale gelmiş; bu ve bunun gibi nedenlerle günümüz insanı daha çok düşünmek ve karar verirken birçok boyutu göz önüne almak durumunda kalmıştır. Eğer insanoğlu bu sorumluluğunu hatırlayıp düşünmeyi önemsemezse toplumda, geçmişte olduğu gibi elit bir kesimin diğerleri için düşünüp hayata geçirdiği bir yapı sürmeye devam edecektir. Yani bir kısım insan düşünecek diğerleri ise onları şuursuzca takip edecektir.

1.2. DÜŞÜNME BECERİLERİ

Her insan doğası gereği düşünür ancak etkili düşünme becerileri kazanmamışsa bu düşünme önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bir şekilde gerçekleşecektir (Doğanay ve Ünal, 2006). Çok bilginin iyi bir düşünme becerisini de beraberinde getireceğini varsaymak yanlış olacaktır. Özellikle, birçok gerçek hayat durumunda ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmek çoğu zaman imkânsızdır; çünkü bu durumlar genellikle gelecekle ilişkilidir. O halde önemli olan eldeki sınırlı bilgiyi etkili bir biçimde kullanabilmektir.

Bu nedenle düşünme becerisinin eksikliğinin bilgi eksikliğinden daha kötü olduğu söylenebilir. Çünkü bilginin az olması durumunda bile onları düşünme yoluyla ilişkilendirerek yeni bilgilere ve çözümlere ulaşabiliriz. Ancak bilginiz ne kadar çok olursa olsun bunları ilişkilendiremiyorsak nicelik olarak elde olan bilgiyi nitelikli bir ürüne dönüştüremez ve onları çözüm için kullanamayız. Bu durumda yalnızca onları tekrarlamakla yetinebiliriz.

Alanyazında düşünme becerilerinin farklı şekillerde kategorize edildiği görülmektedir. Düşünme olgusunun kapsamının geniş olması birçok zihinsel eylemin

düşünme ile ilişkilendirilmesi sonucunu doğurmuştur. Kimi düşünürler düşünmeyi problem çözme basamakları ile açıklarken kimi düşünürler ise farklı türden eylemleri düşünme beceriler listesine dâhil ederek daha bütüncül bir yol izlemişlerdir.

Lipman (1988)'a göre düşünme becerilerine ilişkin oluşturulacak bir liste çok uzun olacaktır; çünkü bu liste insanoğlunun entelektüel güçlerini içeren bir döküm demektir. Ancak yine de ortak olarak öne çıkan özellikler ile düşünme becerileri ve alt beceriler şu şekilde gruplandırılabilir; *bilgi işleme*; sıralama, sınıflandırma, derecelendirme, karşılaştırma, zıtlıkları belirleme, parça-bütün ilişkisini analiz etme; *eleştirel düşünme veya akıl yürütme*; inançları nedenlere dayandırma, doğru ve yanlış ile gerçek ve fikir arasında ayırım yapma, kanıtların güvenilirliğini değerlendirme; *yaratıcı düşünme*; beyin fırtınası, fikir ve hipotez üretme; *problem çözme*; problemi fark etme ve tanımlama, araştırma planlama, çözümleri test etme, çıktıları değerlendirme; *üst biliş*; öz farkındalığı, öz izlemeyi ve öz düzenlemeyi geliştirme (akt. Fisher, 1999).

Swartz ve Park (1994), temel düşünme alanlarını i) eleştirel düşünme, ii) yaratıcı düşünme, iii) görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama; düşünme süreçlerini de i) karar verme ve ii) problem çözme olarak ifade etmektedir (akt. Kurnaz, 2013). Özden (2005) ise düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre düşünme becerisi sadece ürüne dönük değil sürece dönük birçok bileşeni de içermektedir. Düşünmenin aktif ve amaca dönük bir eylem olduğu göz önüne alındığında hedefe dair işletilen amaçlı sürecin başından sonuna kadar basitten karmaşığa birçok beceri düşünme becerisinin kapsamına dâhil edilebilir.

Düşünme becerilerini kullanılış amacına ve şekline göre sınıflandıran ve buna göre düşünmenin farklı düzeylerde gerçekleştiğini savunan düşünürler de mevcuttur. Örneğin, Levis ve Smith (1993), düşünme becerilerini yüksek seviyeli düşünme ve düşük seviyeli düşünme becerisi olarak iki ana basamağa ayırmıştır. Düşük seviyeli düşünme, öğrenilmiş bir davranışın karşılaşılan bir probleme aynen uygulanması esnasında başvurulmuş düşünmedir. Bu tür düşünmede birey problemin çözümüne farklı veya yeni şeyler katmaz; sadece öncekinin aynısı bir düşünme davranışı

gösterir. Yüksek düzeyli düşünmede ise orijinal bir yön vardır. Birey önceden belki de hiç bir araya getirmedeği öğeleri ilişkilendirir; analiz eder, tahminlerde bulunur veya sahip olduğu düşünceleri manipüle eder.

Buna göre düşünme becerisini oluşturan alt becerilerin hepsi aynı düzeyde düşünme olarak değerlendirilemez. Birey eğer önbilgilerini yeni bağlantılarla sentezleyerek bundan özgün zihinsel öğeler elde ediyorsa, bu noktada yüksek düzeyli bir düşünme gerçekleştirdiği ifade edilebilir. Yüksek düzeyli düşünmede, bir durum veya problemdeki yapısal ilişkilerin kavranışı ve ardından bunların dinamik bir bütün oluşturacak biçimde organize edilmesi vardır. Düşük düzeyli düşünmede ise parçalar arasındaki ilişkilerin fark edilmesinde başarısızlık söz konusudur. Ayrıca bu birbirinden ayrı parçalara içgörüden yoksun şekilde ezber tepkiler verilir (Levis ve Smith, 1993).

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI ve ÖZELLİKLERİ

Yaşam bir yönüyle seçenekler arasından en uygununu belirleme, karar verme ve sorun çözme sürecidir. Her gün gideceğimiz yere hangi yoldan hangi vasıta ile gideceğimiz, ne yiyeceğimiz ve nasıl giyineceğimizden; alışverişte hangi ürünü seçeceğimiz, yaklaşan seçimlerde oyumuzu hangi partiye vereceğimiz ya da çalışmalarımızı nasıl yürüteceğimize kadar birçok farklı konu hakkında kararlar vermekteyiz. Bunun yanı sıra her gün eylemlerimizi ve inanışlarımızı etkilemeye çalışan mesajların bombardımanı altındayız. Gazetede, televizyonda, reklam panolarında, bir konferansta veya arkadaş sohbetinde bize bir şeyler teklif eden veya bizi ikna etmeye çalışan birçok çıkarımla karşılaşmaktayız. Bu denli fazla uyarıcıya maruz kaldığımız günümüz dünyasında, karar verirken göstereceğimiz bilişsel performans her zamankinden büyük bir önem arz etmektedir.

Düşünen biri olarak gördüklerimize ve duyduklarımıza nasıl tepki vereceğimize ilişkin seçimler yapmak önemli görevlerimizden biri haline gelmiştir. Bunu yapmanın iki yolu vardır; birincisi karşılaştığımız şeyi peşinen kabul veya ret etmek; diğeri ise deneyimlerimize uygun şekilde kişisel bir karara varmak için soru sorma çabası içerisine girmektir. Böyle bir çaba içerisine girmekteki temel amaç, eylemlerimizi dayandıracığımız mantıklı nedenler aramaktır ki bu bizi rastgele

davranmanın doğuracağı olumsuz sonuçlara karşı koruyacaktır. Böylece atacağımız herhangi bir adımın neden olacağı olası sonuçları fark edebilir ve uygun bir davranış tarzı sürdürebiliriz.

Eylemlerimizin düşüncelerimize bağlı olduğu düşünülürse doğru olanı yapmanın yolu bu fikir ve düşünceleri kritik etmekten geçer. Böylece karşılaştığımız çıkarımları sorgulamadan kabul etmeme ve bizi bahsedilen şeyi yapmaya veya inanmaya ikna edebilecek kadar iyi bir sebebe dayanıp dayanmadığını inceleyebilme şansı elde edilecektir. İşte burada devreye eleştirel düşünme girer. Eleştirel düşünme çok fazla bilginin veya bizi etkilemek isteyen birçok kişinin bulunduğu bir dünyaya karşı girişilen bir savunmadır (Epstein ve Kernberger, 2006).

Eleştirel sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı olan “critical” kelimesi Yunanca meseleleri fark edip ayırtırabilme, yargılama veya ölçüt anlamlarına gelen “kritikos” tan gelmektedir (Judge, Jones ve McCreery, 2009). Buradan hareketle eleştirel düşünme en dar anlamıyla ifadelerin mantıklılık düzeyini, geçerliliğini veya doğruluğunu; ya da bir sonucun ne ölçüde makul veya kanıtla doğrulanmış olduğunu değerlendirmektir (Paul, 1990; akt. Beyer, 1995). En geniş tanımıyla ise eleştirel düşünme herhangi bir şeyi iyi biçimde tanımlayıp, onun kalitesini yargılamaktır (Beyer, 1995).

Eleştirel düşünme bir bakıma dikkatli ve amaca yönelik bir düşünme olarak ifade edilebilir. Burada yapılan şey çıkarımları, iddiaları, ifadeleri, bunları destekleyen ya da yanlışlayan kanıtları, kendimizin ve başkalarının düşünme süreçlerini derinlemesine incelemek ve ne kadar makul, kesin, doğru veya inandırıcı olduğunu belirlemektir yani onun hakkında bir yargıda bulunmaktır. Bu yönüyle eleştirel düşünme, düşüncemizi geliştirmek, daha etkili fikirler yürütmek ve daha iyi kararlara ulaşmak amacıyla eleştirel sorular kullanarak sistemli bir şüphe etme süreci olarak ifade edilebilir.

Facione (1990)’ye göre dikkatli bir yargılama veya yansıtıcı bir karar verme süreci olarak tanımlanmanın yanı sıra, gerçek anlamda eleştirel düşünme her tarafa yayılan bir eylemdir. İnsanların gerçekleştirmek istedikleri hedefleri olduğu ve bunları nasıl gerçekleştireceklerine karar vermek istedikleri, insanlar neyin gerçek

olup neyin olmadığı ve neye inanıp neyi reddedecekleri üzerinde şüphe ettikleri sürece güçlü seviyede bir eleştirel düşünme onlar için gerekli olacaktır.

Eleştirel düşünmenin ilk izleri Socrates'te görülmektedir. Yunan filozof Socrates, Atina sokaklarında tartışma yöntemini kullanarak insanlara eleştirel düşünmeyi öğretmekteydi (Bowell ve Kemp, 2002). Sokrates, insanlara kendi fikirlerini öğretme yani bir bakıma doğrudan aktarma yolunu seçmemiştir. Bu durum, karşısındaki insanları pasif alıcılar haline getirecek ve bu kişilerin kendilerine aktarılan bilginin değerini takdir etmelerini engelleyecekti. Bunun yerine Socrates, diğer kişilerin düşüncelerine meydan okuyor, onları düşüncelerini, varsayımlarını ve önyargılarını gözden geçirmeye teşvik ediyor ve bu düşüncelere sahip olmak için iyi sebepleri olup olmadığını sorguluyordu.

Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünme bir inanç veya varsayılan bilgi formunun, onu destekleyen temeller ve ona bağlı ulaşılan sonuçlar ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir değerlendirmesidir. Eleştirel düşünme, çoğunlukla başka kaynaklardan bilgi edinilen pasif bir sürecin aksine, bireyin kendi kendine düşünerek, sorular sorarak ve ilgili bilgileri değerlendirerek bu sürece bizzat dâhil olduğu aktif bir düşünmedir (Dewey, 1909; akt. Fisher, 2001). Düşünme becerilerinde bahsedildiği gibi eleştirel düşünme yüksek düzeyli bir düşünmedir. Çünkü eleştirel düşünme aracılığıyla birey karşılaştığı bilgi birimlerine yönelik yoğun bir değerlendirme süreci işletir ve bu süreç bilgi birimine ezber tepkiler vermeden daha fazlasını gerektirir.

Paul ve Elder (2013)'e göre eleştirel düşünme, geliştirmek amacıyla düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatıdır. Eleştirel düşünme öz-yönelimli, öz-disiplinli ve kendi kendini düzelten bir düşünmedir. Düşünmeye ilişkin uygun standartlar belirlenmesini ve bunların duyarlı biçimde uygulanmasını içerir. Eleştirel düşünmenin nihai hedefi bir kişinin düşünmeyi öğrenmesi, düşünce işlem ve süreçleri üzerinde kontrol sağlaması ve bu süreci olumsuz etkileyecek tutumları terk etmesidir. Bu yönüyle eleştirel düşünme farklı tür beceri ve eğilimlerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Kazanılan her beceride olduğu gibi eleştirel düşünme becerisini de davranışa dönüştürmeye yönelik bir tutumun olması önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünme özünde disiplinli bir düşünme biçimidir. Bir kişinin düşünme yanlışlarına karşı gösterdiği bir duruştur. Eleştirel düşünme becerisi ile birlikte neyin doğru, neyin ise hatalı veya yanlış olduğunu tespit etmede sistemli bir yol takip edilmiş olur. Bu sebeple eleştirel düşünme kişiyi bilginin manipülasyonuna karşı koruyan bir yapıya sahiptir. Bunun yanı sıra kişi önceden gizli halde bulunan birçok fikir ve bilgiyi de açığa çıkarır ve yeni perspektifler edinme imkânı bulur.

Bu açıklamalardan hareketle eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Nosich, 2012; Halpern, 2003; Fisher, 2001; Bailin vd., 1999; Norris, 1985):

Eleştirel düşünme yansıtıcıdır; yani meta-bilişseldir. Kendi düşünmenizi hakkında düşünmenizi de içerir. Düşünmenin kalitesini belirlemek için kullanılacak standartları kendi düşüncenize de uygulamanızı gerektirir. **Eleştirel düşünme standartlara bağlıdır;** eleştirel düşünmeyi uygulayan bir kişi yargıda bulunurken bazı ölçüt ve standartları işe koşmalıdır. Ayrıca bu standartlar kazara veya tesadüfi bir şekilde karşılanmış olmamalıdır. Yani bir kimse düşünmesine ilişkin standartları gerçekleştirse ancak bilinçli olarak bunları yerine getirmek için girişimde bulunmamış olsa, eleştirel düşünmeyi uygulamış sayılmaz. **Eleştirel düşünme aktiftir;** yani bu süreçte her birey aktif olarak sorular sorar, bu sorulara cevaplar arar ve bunları çözümler; en sonunda ise bunu bir eylem ya da inanç takip eder. Eleştirel düşünme önceden belirlenmiş bazı metot veya tekniklerin doğrudan uygulanması şeklinde mekanik bir süreç değildir. **Eleştirel düşünme dikkatli bir düşünmedir;** yoğun bir zihinsel çaba içerisine girerek hiçbir önemli noktayı gözden kaçırmamaya yoğunlaşır. Üzerinde düşünülen bilgi veya konuya yoğun bir şekilde yaklaşılmasını gerektirir. Eğer düşünme baştan savma, yüzeysel, dikkatsiz, telaşlı veya tecrübeden yoksun ise çoğu düşünür bunun eleştirel düşünme olarak ifade edilemeyeceği konusunda hemfikirdir. **Eleştirel düşünme amaçlıdır;** yani bireyin istenen bir sonuca ulaşmasını sağlamak için yürüttüğü bir süreçtir. Bir hedefe yönelik olmayan hayaller veya bir hedefe yönelik olsa da değerlendirme ögesini içermeyen rutin alışkanlıklar eleştirel düşünme olarak adlandırılmaz. **Eleştirel düşünme üreticidir;** çünkü eleştirel bir düşünür sadece edindiği veya kendine sunulan bilgi ve görüşlerle yetinmez; farklı kaynaklara başvurarak ve bunları muhakeme ederek alternatif fikir ve görüşler üretir. Eleştirel düşünme çoğu zaman olası sonuçları göz önüne almayı,

orijinal yaklaşımlar oluşturmayı ve alternatif bakış açılarının farkında olmayı gerektirir. Bu yönüyle yaratıcılık eleştirel düşünmede önemli bir rol oynar.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun yanında ne olmadığının da ortaya konulması bu olguya ilişkin yanlış kanıları belirlemek açısından isabetli olacaktır. Eleştirel düşünme negatif bir eylem değildir; eleştirel kelimesi birçok kültürde genellikle olumsuz bir çağrışım yapar. Bu çağrışım göre eleştirel insan hata bulur, bulduğu hatalar üzerine olumsuz yorumlar yapar, eleştirmen de sıklıkla bir şeye karşı kimsedir. Fakat eleştirel düşünme kavramındaki eleştirel kelimesi ölçüt kelimesiyle alakalıdır. Mantıklılık ölçütünü karşılayan düşünme manasına gelir. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek, olaylara derinlemesine bakmayı ve iyi bir şekilde, doğru bir biçimde, açık bir yolla, yeterli ve mantıklı düşünmeyi öğrenmektir (Nosich, 2012).

Bir diğer yanlış kanı da inançları gerekçelerle desteklemenin bir kişiyi eleştirel düşünür yapacağıdır. Hemen hemen herkesin ne kadar kötü de olsa gerekçeleri vardır. Eleştirel düşünmenin kanıtı bu gerekçelerin iyi ve yeterli olmasıdır. Eleştirel düşünenlerin asla diğer kişi veya düşünceleri taklit etmediği de yanlış bir algıdır. Çünkü eğer bunu kabul edersek inatçı insanların çok iyi birer eleştirel düşünür olduğunu söylememiz gerekecektir. Eleştirel düşünme, kararların ortak olup olmadığına bakmadan bilgece kararlar vermektir. Eleştirel düşünmenin bir kişinin aklında birçok doğru cevap bulundurması ile eş görülmesi gibi bir yanlış anlayış da mevcuttur. Doğru cevaplara sahip olmanın tabii ki olumsuz bir tarafı yoktur. Ancak eleştirel düşünme kolayca ulaşılabilir olmayan durumlarda standartlara uygun cevaplar bulma sürecidir. Bir diğer yanlış kanı ise eleştirel düşünmenin öğretilmeyeceğidir. Aksine eleştirel düşünme bir alışkanlık meselesidir. En dikkatsiz dağınık düşünür bile eleştirel düşünmeye dair özellikleri geliştirerek, bir eleştirel düşünen olabilir (Ruggerio, 1990).

2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNÜRLERİN ÖZELLİKLERİ

Eleştirel düşünme, çok çeşitli beceri ve tutumları içeren karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu sürece başvuran birey salt kişisel bir kazanç veya sosyal bir onay dürtüsüyle değil gerçeğe ulaşma isteğiyle eleştirel düşünmeyi uygular. Birey hem kendi düşünmesini hem de diğerlerinin düşünmeleri sonucu ortaya koyduğu sebepleri dikkatli bir değerlendirmeye tabi tutarak bir yargının doğru ya da yanlış

olduğunu anlamayı; hatta bunun ötesinde bu yargının gerçekte ne anlama geldiğini ve neden doğru ya da yanlış olarak değerlendirildiğini belirlemeyi amaçlar. Eleştirel düşünme insanların propagandaları fark edip onlara esir olmaktan kurtulmalarına, ifade edilmemiş varsayımların analiz edilmesine, kasti bir aldatma girişiminin farkına varılmasına, bir bilgi kaynağının güvenilirliğinin sorgulanabilmesine ve bir problemi inceleme ya da karar verme sürecinde en iyi yolun takip edilmesine olanak sağlar.

Eleştirel düşünmenin tanımı ve yapılan açıklamalar ışığında, eleştirel bir düşünürün ne tür eğilim ve becerilere sahip olduğu, ne tür özellikler gösterdiği farklı düşünürler tarafından listelenmiştir. Bu beceri ve özelliklerin net biçimde ifade edilmesi, düşünürler tarafından eleştirel düşünmenin bağlamına ilişkin açık bir anlayışı ortaya koyması bakımından önemli görülmüştür. Bir bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu kabul etmek için nasıl özellikler göstermesi gerektiğini ifade etmek anlamına gelen bu çaba, becerinin öğretiminde ulaşılmak istenen amaçları ve değerlendirilmesinde de ölçütleri ortaya koymada rol oynamaktadır.

Ruggerio (1990) eleştirel düşünürlerin sahip oldukları özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kendilerine karşı dürüsttüler, bilmedikleri şeyleri kabul ederler, sınırlarının farkındadırlar, kendi hatalarına karşı çok dikkatlidirler.
- Problemleri ve ihtilaflı konuları heyecanlı zorluklar olarak kabul ederler.
- Anlamak için yoğun çaba gösterirler, meraklarını canlı tutarlar, karmaşa karşısında sabırlı kalırlar ve karmaşanın üstesinden gelmek için zaman harcamaya hazırdırlar.
- Kişisel tercihleri ve kanıt üzerindeki kalıp yargıları reddederler, kanıt yetersizse yargıda bulunmayı ertelerler. Yeni kanıtlar hata verdiğinde yargılarını revize ederler.
- Diğer insanların fikirleri ile ilgilenirler, diğer kişiyle aynı fikirde olmasa bile katılımcı okuma ve dinlemeye isteklidirler,

- Uç görüşlerin (tutucu veya liberal) nadiren doğru olduğunun farkındadırlar, bu sebeple bunlardan kaçınırlar, tarafsız hareket ederler ve dengeli bir görüşü ararlar.

- Kendilerine hâkim olurlar, duyguları tarafından kontrol edilmektense, duygularını kontrol ederler ve hareket etmeden önce düşünürler.

Beyer (1995), eleştirel bir düşünürün soru, problem veya iddiayı açıkça ifade edebilme, öne sürülen iddiaları destekleyen veya desteklemeyen neden ve kanıtları araştırma, yargılarını dogma ve arzular değil amaç, kanıt ve sonuçlar temelinde oluşturma, ön bilgileri kullanma ve yeterli kanıt bulunana kadar yargıda bulunmayı erteleme becerilerini göstermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu nedenle eleştirel düşünürlerin verdikleri kararlar incelenmemiş varsayımlara, değer yargılarına veya bazı kalıplaşmış öncüllere değil güvenilir ve geçerli kanıtlara dayandırılmıştır. Bu durum eleştirel düşünme açısından çok önemlidir; çünkü insanlar bir konu hakkında yargıya varmadan önce genellikle eksik ve yanlış düşünce veya düşünme alışkanlıklarından dolayı hemen karar vermeye eğilimlidir. Bizim için olumsuz olan şey hep olumsuz olarak orada durmakta, sevdiğimiz bir şey ise bize sevimli gözükmektedir. Ancak biz bu his ve eğilimlerimizin altında yatan nedenleri genellikle fark etmeyiz. Çünkü belirli bir süreçte yaşadığımız bazı tecrübeler bizi bu yargıya ulaştırmıştır ve şimdi bunu değiştirmek ve yerine yeni bir hüküm koymak çok kolay değildir.

İşte bu tür düşünce yanlışları insanın hayatında önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Düşünme eyleminin insan hayatının kalitesini belirlediği varsayımını kabul edersek, gerçekten de eleştirel düşünme bizim için şehrin trafiği kaldırmayan caddelerinde uygulanan ve sonuç veren bir proje gibi düşünme yollarımızı açacak ve hep söylenen şekliyle başka bakış açılarından konuya bakmadan önce kendi bakış açımızı irdeleme fırsatını bizlere sunacaktır. Çünkü düşünme eyleminde her birimizin bazı düşünce ürünlerine daha baştan ulaşma/mamayı peşinen kabul ettiğimiz durumlar tahmin ettiğimizden de çoktur. Hatta bu sebeple insan bazen kendi içinde derin çelişkilere de düşebilmektedir.

Pascarella ve Terenzini (1991; akt. Baker, Rudd ve Pomeroy, 2001) ise eleştirel düşünen bir bireyin şu becerilerin tümüne veya bir kısmına sahip olduğunu

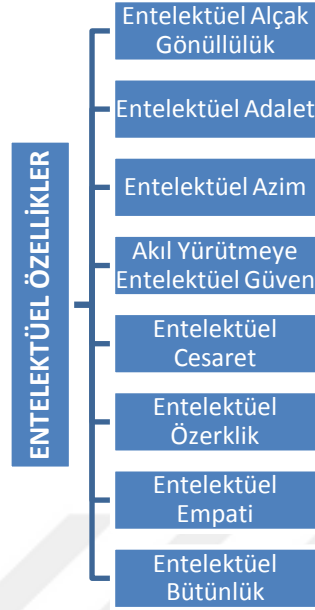
ifade etmektedir; bir yargıdaki temel noktaları ve varsayımları belirleme, önemli ilişkileri fark etme, eldeki veriler veya bilgilerden hareketle sonuçlar ortaya koyma, düşünmenin üzerine bina edildiği veriler bakımından sonuçların uygun bir durum gösterip göstermediğini yorumlama, kanıtı veya otoriteyi sorgulama.

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip bir insan çok iyi bildiğini düşündüğü bir konuda bile daha konu başında etraflıca düşünmeye ve bu yolla zihninde gizli olan varsayımları ortaya çıkarmaya çalışır. Çünkü bu varsayımlar en başından onu peşin sonuca götürecek bir etki yapabilirler. İşte eleştirel düşünme insana bir konu hakkında varsayımlarının farkında olup yeterli bilgiye ulaşmadan yargıda bulunmama disiplini kazandırır. Çünkü yanlış düşünme yanlış eyleme ve bu da istenmeyen sonuçlara götürür. Muhatabına gelmeden en baştan kendini içsel olarak tartma eleştirel düşünen bireyin özelliklerindendir. O güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve bu yönlerin düşünme sonuçlarına olumsuz etkilerde bulunmasının önüne geçmek için bilinçli ve tetiktir.

Bu süreçte eleştirel düşünür en doğru sonuca ulaşmayı amaçladığı düşünme eyleminde, yoğun bir enerji harcayarak hem yansıtıcı hem de empatik bir bakış açısıyla tüm olasılıkları değerlendirir. Daha önce de söylendiği gibi eleştirel düşünürlerin bu beceriye sahip olması bu beceriyi kullanması için yeterli olmayacaktır. Bunun yanı sıra eleştirel düşünmeye ilişkin bir eğiliminin de bulunması gerekmektedir.

Paul ve Elder (2013) bir kişinin eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının onu peşinen bir eleştirel düşünür yapmayacağını ve bu becerinin bazı eğilimler ile bir arada bulunması ile işler hale geleceğini belirtmişlerdir. Bunun üzerine ise eleştirel düşünürlerin sahip olması gereken bazı entelektüel özellikler tanımlamışlardır. Şekil 1’de özetlenen bu özellikler eleştirel düşünürlerin geliştirmeye çalıştığı ve düşünme süreçlerinin daha açık ve disiplinli olmasını sağlayan birbiri ile ilişkili özelliklerdir.

Şekil 1. Eleştirel Düşünürlerin Entelektüel Özellikleri



Kaynak: Paul ve Elder, 2013: 4.

Entelektüel alçak gönüllülük, kişinin düşünmesinin sınırlarını bilmesi ve ön yargılarının farkında olmasıdır. **Entelektüel adalet**, bir kişinin bir konuyu kendi duygularından ve yerleşik ilgilerinden referans almadan tüm bakış açılarından değerlendirmesi ve yine kendisinin veya grubunun kazancını gözetmeden entelektüel standartlara bağlılık göstermesidir. **Entelektüel azim**, bir çıkarıma karşı ilk izlenime dayanan en basit cevabı verme eğilimine direnerek mantıki prensibe ve standartlara uygun bir muhakeme süreci işletmeyi ifade eder. **Akıl yürütmeye entelektüel güven**, herhangi bir inancı veya fikri kabul veya reddetmek için yargılamada iyi akıl yürütmeyi temel ölçüt olarak almaktır. **Entelektüel cesaret**, güçlü olumlu/olumsuz duygular beslediğimiz veya ciddi anlamda yargılamadığımız fikir, inanç ve bakış açıları ile yüzleşebilmektir. **Entelektüel özerklik**, kendilerine sunulanları şuursuzca kabul etmemek ve neye inanıp neyi reddedeceğine karar verirken başkalarına dayanmamak anlamına gelir. Bu özelliğe sahip düşünürler bağımsızdır ve ancak görüşlerini mantıki kanıtlara dayandıran kişilerin sürece katılımlarını kabul ederler. **Entelektüel empati**, birini gerçekten anlamak için kendini o kişinin yerine koymaya ilişkin ihtiyacın bilincinde olmaktır. Bu özellik uzun süreli düşüncelerimiz ve inançlarımıza dayanarak verdiğimiz anlık kararlarla gerçeğe ulaşma çabası içinde olmak şeklinde ortaya çıkan egosantrik eğilimimizin farkında olmayı gerektirir.

Entelektüel bütünlük, birinin kendi disipline edilmiş düşüncesine ve diğer kişinin karşılayacağını düşündüğü aynı standartlara sadık kalmaya çaba göstermesidir.

2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ

Birçok beceri gibi eleştirel düşünme becerisi de birçok farklı alt beceriden oluşan bütünlük bir beceridir. Eleştirel düşünme becerisi dendiğinde akla ilk anda hemen tek bir beceri gelmez. Eleştirel düşünme becerisi ifade çeşitleri, zihinsel yöntemler ve değerlendirmeye ilişkin birçok becerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin hangi alt becerileri kapsadığı alanyazında farklı şekillerde yaklaşım gösterilen bir konudur. Alt becerilerin ortaya konması ile amaçlanan, becerinin hangi davranışları kapsadığını ortaya koyarak uygulama noktasındaki belirsizlikleri ortadan kaldırmaktır. Böylece bu becerinin öğretimi ve sonrasında da bu öğretimin değerlendirilmesinde hangi becerilere odaklanması gerektiği net olarak belirlenecektir.

Facione (1990)'ye göre eleştirel düşünme becerisi aşağıda belirtilen şu altı beceri ile ifade edilmektedir:

i. Yorumlama: Çok çeşitli deneyim, durum, veri, olay, yargı, eğilim, inanç, kural, işlem ve ölçütün kavranması ve anlamının veya öneminin ifade edilmesidir.

ii. Çözümleme: İnanç, yargı, deneyim, neden, bilgi veya fikir belirten durum, soru, kavram, tanım ve diğer ifade biçimleri arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır.

iii. Çıkarsama: Mantıklı sonuçlara ulaşmak, varsayım ve hipotezler geliştirmek; konu ile ilişkili bilgi edinmek ve veri, durum, ilke, kanıt, yargı, fikir, tanım, kavram, soru ve diğer ifade biçimlerinden sonuçlar elde etmek için gerekli bileşenleri belirlemek ve temin etmektir.

iv. Değerlendirme: Bir kişinin algı, deneyim, yargı, inanç veya fikirlerini temsil eden veya açıklayan ifadelerin güvenilirliğini ve kavram, tanım ve diğer ifade biçimleri arasındaki ilişkilerin mantıksal kuvvetini incelemektir.

v. Açıklama: Bir kişinin bir konuya ilişkin sonuçlarını dayandırdığı akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta ifade etmesi ve gerekçelendirmesidir.

vi. Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan bileşenleri, ulaşılan sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, çözümlemesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir perspektiften ele almasıdır.

Kökdemir (2000; akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008), eleştirel düşünme becerilerini sekiz başlık altında sunmaktadır: (i) kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, (ii) elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, (iii) ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, (iv) önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, (v) tutarsız yargıların farkına varabilme, (vi) etkili soru sorabilme, (vii) sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve (viii) bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş.

Eleştirel düşünmeye ilişkin en sistemli alt beceriler listesinden birini oluşturan ve bunu süreç içerisinde güncelleyen Robert Ennis (2011)'in eleştirel düşünme becerisine ilişkin en güncel listesi şu şekildedir;

1. Bir soruya odaklanma
2. İddiaları analiz etme
3. Açıklığa kavuşturmak veya meydan okumak için sorular sorma ve cevaplama
4. Bir kaynağın güvenilirliğini sorgulama
5. Gözlem yapma ve gözlem raporlarını değerlendirme
6. Sonuçlar ortaya koyma ve bunları değerlendirme
7. Önemli çıkarımlar yapma
8. Değer yargılarında bulunma ve bunları değerlendirme
9. Kavramları tanımlama ve bunları değerlendirme
10. İfade edilmemiş varsayımları ortaya çıkarma
11. Öncülleri, nedenleri, varsayımları, fikirleri ve diğer önermeleri, aynı fikirde olmasa veya hakkında şüpheleri de olsa, bu ihtilaf ya da şüphenin düşünmesini etkilemesine izin vermeden göz önüne alma ve gerekçelendirme
12. Bir karar verme ve bunu savunmada eğilim ve becerilerini bütünleştirme
13. Duruma uygun bir tarzda düşünme sürecini ilerletme

14. Diğerlerinin duygularına, bilgi seviyelerine ve entelektüellik derecelerine karşı duyarlı olma

15. Tartışma ve sunumda uygun sözel stratejileri kullanma ve yaygın hatalara karşı dikkatli olup bunlara karşı tepki gösterme.

Bu listelerden de anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme becerisi tek boyutlu bir beceri değildir. Bir eleştirel düşünür etkili soru sorma, bir soru veya probleme odaklanma, düşündüğü bilgi birimine dair temel kavramları özümseme, çıkarımlar yapma ve bunları değerlendirme gibi çok farklı tür becerilerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bu durum eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde bu becerilerin hepsine ilişkin ayrı planlamalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Paul de eleştirel düşünme ile becerilerin ilişkisini vurgulamış ve yüksek algılı ve düşük algılı eleştirel düşünme şeklinde bir ayrıma gitmiştir. Paul'a göre eleştirel düşünme entelektüel cesaret ve tevazu ile kendine ilişkin derin bir bilmeyi içerir. Ona göre farklı dünya görüşüne sahip kimselerle iletişim kurmak ve bu açılardan olaylara yaklaşmak eleştirel düşünme için anahtar bir kavramdır ki böylece birey büyük resmi görebilir. Paul eleştirel düşünmenin egosantrik ve sosyosantrik bakışı alt etmenin bir yolu olduğunu belirtmektedir (akt. Mason, 2008).

Düşük algılı eleştirel düşünme, inançlarımızı ne pahasına olursa olsun muhafaza etmeye dönüktür; bu düşünmenin düşük algılı olmasının sebebi gerçeğe ya da doğruya ulaşma gibi bir kaygısının olmamasıdır. Bu tarz bir düşünmede yargılara ulaşma süreci inançlar temelinde ilerler ve birey inançlarına uygun kaynak ve kanıtlara yönelmeyi tercih etme alışkanlığı içerisinde. Yüksek algılı eleştirel düşünme ise aynı becerilerin, en başta kendi inançlarına yönelik olmak üzere tüm inançların değerlendirilmesi için kullanılmasıdır. Yüksek algılı eleştirel düşünürlerin en önemli özelliklerinden biri tutarlı biçimde gerçeğin arayıcısı olmalarıdır.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN STANDARTLARI

Eleştirel düşünme eylemi bir soruyu cevaplamak, karar vermek, problem çözmek, bir meseleyi halletmek, bir plan tasarlamak veya proje yürütmek gibi bir son ya da hedefe yönelik olmalıdır. Thomas ve Walker (1997)'e göre eleştirel düşünme bir kimsenin entelektüel standartları kullanarak düşünmesini geliştirmek için kasti olarak tasarımı olduğu bir süreçtir. Bu nedenle sadece neye inanılacağına veya ne

yapılacağına karar vermeye yoğunlaşmış düşünme eleştirel düşünme olarak ifade edilemez; aynı zamanda bu düşünme bazı uygun standartları karşılamalıdır. Dahası, bu standartlar kazara veya tesadüfî olarak karşılanmış da olmamalıdır. Eleştirel düşünmeyle bağlantı kurabilmek için bir kimse bu standartların farkında olmalı ve bunları gerçekleştirmek için çaba göstermelidir (Bailin, vd., 1999).

Ancak eleştirel düşünmenin standartlarına ulaşmanın mekanik, her denendiğinde sonuç verecek kararlaştırılmış bir yolu yoktur. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisini geliştirmek isteyen biri iyi örneklerden yararlanarak ve bunları yorumlayarak, kendi durumuna özel metotlar üretebilmelidir. Eleştirel düşünme standartlarının soyut yapısından kaynaklanan belirsizlik, eleştirel düşünmenin uygulanacağı fikir, bilgi formu veya düşüncenin ilişkili olduğu bağlama göre yapılandırılmasıyla bir seviyeye kadar giderilebilir. Paul ve Elder (2013) eleştirel düşünme standartlarını şu şekilde belirleyip açıklamışlardır:

Açıklık: Düşünceniz kolaylıkla anlaşılıyorsa ve yanlış anlaşılma ihtimali taşımıyorsa; ayrıca vermek istediğiniz anlamı açık şekilde ifade edebiliyorsa, onun hakkında ayrıntıya girebiliyor ve açıklayabiliyorsanız, onunla ilgili örnekler ve görselleştirmeler sunabiliyorsanız açıklık vardır.

Doğruluk: Düşünce ve kelimelerin, şeyleri gerçekçi, oldukları gibi tanımlamalarıdır. Bu standardı karşılamak için mantıklı olmaya ihtiyaç vardır. Kurulabilecek en iyi mantığı kurarak ve en güvenilir kaynakları kullanarak doğruluğu ve gerçekliği yargılamak gerekir.

Önem-Alaka: Eğer bir konu hakkında düşünüyorsanız, düşünmek o konuya karar vermenin önem taşıdığı durumlarda ve elinizdeki soruna işaret etmede doğrudan alakalıysa önemlidir. Bir mantığı değerlendirdiğimizde ilgilendiğimiz şey, mantığın konuyla ilgili soruya karar vermekte önemli ve ilgili olup olmadığıdır. Bu noktada yapılacak şey konuyla alakalı soruyu, amacınızı ve sorunun sunulduğu durumu aklınızda bulundurmaktır.

Yeterlilik: Bir soru veya konuyla alakalı mantık kurma süreciniz, elinizdeki amaca konu olan bilgi birimini geniş bir biçimde mantıklı olarak düşünmeniz noktasında yeterli olduğunda ve bu süreçte tüm gerekli faktörleri hesaba kattığınızda yeterlidir.

Derinlik: Bir soru hakkında düşünmenin derinliği, hedefinize ulaşmak için konunun veya sorunun yüzeyinin altına (özellikle de disiplindeki teorilere ve açıklamalara) bakmanız gerektiğini fark ettiğinizde, altında yatan karmaşıklıkları belirlediğinizde, soruyu ifade ederken bu karmaşıklıkları ve altta yatan noktaları dikkate aldığınızda ortaya çıkar.

Genişlik: Bir soru hakkında düşünmenin genişliği, diğer yönlere, bakış açılarına, diğer benzer problemlere bakma ihtiyacını fark ettiğinizde, onları tanımladığınızda, soruyu düşünürken onları uygun bir biçimde hesaba kattığınızda gerçekleşir.

Kesinlik: Bir konu hakkında mantıklı düşünmek için yeteri kadar özellikli ve ayrıntılı olduğunuzda düşünmeniz kesindir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kesin olan şeyin düşünmenin amacı ve de durumuyla bağlantılı olduğudur.

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ

Günümüz insanı bilgi çağına tanıklık etmektedir ve bu çağın insanı birçok yönüyle sanayi ve tarım toplumu insanından farklı beklentilere, ihtiyaçlara, kaynaklara ve yaşantıya sahiptir. Beceriye bilgiye dönüştüren yoğun felsefi, sosyolojik ve teknik gelişmeler, bilginin en önemli güç haline geldiği, yoğun bir şekilde üretildiği, çeşitlendiği ve herkes tarafından kullanıldığı bir dönemi uygulamaya geçirmiştir.

Bu yeni toplumda bireyin sahip olması gereken niteliklerin değişmesi, bu nitelikleri ona kazandıracak eğitim olgusunun hedeflerinin sorgulanmaya başlamasına neden olmuştur. Mevcut koşullarda bireye en iyiyi vermesi gereken eğitim kurumu, bireyin içerisindeki gizil yetenekleri sosyal bağlamın öngördüğü biçimde ortaya çıkarmakla mükelleftir (Ratner, 2014; Russell, 2010). Eğitimin nihai hedefi gelişimdir. Eğitim, gelişimi destekleyen koşulları sağlamak anlamına gelir ve bu çaba önceden belirlenmiş bir son için değil daha çok çocuğun nedenlere dayalı araştırma metotlarını uygulayabileceği durumların sayısını ve derinliğini arttırmak içindir (Dewey, 1916, 1933; akt. Kuhn, 1999).

Gelecek artık etkin bir eğitim hedefi etrafında organize olabilen toplumlara ait olacaktır. Günümüzde gelişmiş ülkeler eğitimlerini liberalleştirme çabası içerisinde. Bu sistemlerde amaç öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş bireyler

yetiştirmektedir; yani bireyin öğrenmeyi öğrenmesi temel hedeftir ve bireyler kendi başlarına ve diğere bireylerle işbirliği içerisinde düşünme ve öğrenme faaliyetine aktif olarak katılır.

Schafersman'a göre (1991) eğitim iki unsurun iletiminden ibarettir; ilki dersin veya disiplinin içeriğı (öğrencilerin ne düşüneceğı), ikincisi ise bu içeriğı düşünmenin ve değerlendirmenin doğru yolu (öğrencilerin nasıl düşüneceğı). Eğitimin işleyişine göz atıldığında ise her bir disiplinin içeriğini iletmekte mükemmel bir iş yapıldığı; ancak bu içerik hakkında nasıl etkili düşünüleceğini yani bu içeriğin uygun biçimde nasıl anlaşılıp değerlendirileceğini öğretmede genellikle başarısız olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme 1980'li yıllardan sonra eğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiş ve çokça kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Eleştirel bakışın eğitim sistemlerine girişı Frankfurt Okulu'nun filozofları olan Max Horkheimer, Theodor Adorno ve Jürgen Habermas gibi düşünürlerin sosyal yapılar içerisinde var olan baskının varsayımlarını belirleyip bunlara karşı koyma çabalarıyla gerçekleşmiştir. Bu bilim adamları rasyonel düşünceyi, bilimsel objektivite tarafından katı şekilde yönetildiğinden dolayı eleştirmişler ve insanın sübjektif bakışını bilgi üreten bir güç olarak görmüşlerdir. Felsefedeki bu harekete paralel olarak, 80'li yıllar sınıf içinde sorgulama süreçlerine ilişkin farklı yaklaşımları kullanmayı vurgulayan bir paradigma değişikliğine sahne olmuştur. 80'lerin sonuna gelindiğinde ise eleştirel düşünmeyi ilkökul, ortaokul ve lise müfredatlarına dâhil etmeye yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Duchscher, 1999).

Eleştirel düşünme bugünün iş piyasasında da önemli görülen becerilerden biridir. İnternet ve diğere kolay erişilebilir kaynaklardaki bilginin çokluğu göz önüne alındığında, çalışanlar akıllı kararlar vermek için bilgiyi seçme, işleme ve kullanma yetisine sahip olmalıdır. İş dünyası etkili ve eleştirel düşünebilen mezunları istihdam etmeyi tercih etmektedir. Çünkü bugünün iş piyasasındaki değişimin hızı ve yürürlükteki dinamik şartlar, ancak yeni bilgi üretme becerisini edinmiş çalışanların başarılı olabileceğı koşulları oluşturmıştır. Bugünün çalışanlarından, çok aşamalı beceriler, soyut ve karmaşık sembol ve fikirlerin manipölasyonu, etkili biçimde yeni bilgiler edinebilme ve sürekli devam eden değişimin gereklerine uyum

sağlayabilmek için esnek olabilme becerileri beklenmektedir. Bu sebeple günümüzün çalışanlarının eleştirel düşünebilmesi bir zorunluluktur.

Eleştirel düşünmenin eğitim sistemlerinin önemli bir hedefi olmasının bir de toplumsal boyutu vardır. Özden (2005) eleştirel düşünmeyi demokrasinin önemli bir koşulu olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünebilen bireyler aktif ve bağımsız düşünürler olarak yeni düşüncelere açık olabilecek, neyin sebep neyin sonuç olduğunu ve kendilerine sunulan iddia ve görüşlerin altında hangi temel noktaların ve varsayımların bulunduğunu fark edebileceklerdir. Bu durum da toplumda ortak bir anlayış meydana getirecek ve bilinçli bir kamuoyu kendilerine dikte edildiği şekliyle değil düşünme süreçleri sonucu ulaştıkları mantık uyarınca hareket edebileceklerdir.

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan eğitim programlarının işe koşulmasını gerektiren bir diğer koşul ise günümüzdeki bilginin miktarı ve çeşidindeki büyük artıştır. Öğrenciler edilgen bir biçimde bilgiyi almaya yönelik bir eğitim tecrübesi geçirmişse böyle bir bilgi patlaması karşısında seçim yapma, karşılaştığı problemleri çözme ve akademik çalışmalar yaparken ölçüt ve strateji oluşturma noktasında büyük sıkıntılar yaşayacaktır. Buna karşın eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi temel alan bir eğitim programı, öğrencinin bilgiyi ayıklama ve eleştirel olarak seçmesinde onu daha yetkin kılacaktır. Bu sebeple öğrencinin öğrenme biçimini sınırlamayan ve yeteneklerini geliştirmesini engellemeyen, onların gizil güçlerini ortaya çıkarabilecekleri zenginleştirilmiş eğitim durumları tasarlamak esas olmalıdır.

3.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Eleştirel düşünmeyi öğretme, sadece izole edilmiş yetenek ve eğilimleri öğretmekten çok öğrencilerin değerlere bağlılığını ve iyi muhakeme yapma alıştırmaları esnasında çeşitli entelektüel kaynakları etkili kullanma uygulamalarına katılımını arttırmak için gerçekleştirilir. Bu kavram basitçe öğrencilere önceden bilmedikleri standart ve kavramları öğretmekten ibaret değildir. Buna ek olarak bazı eski bağlantı ve uygulamalarını değiştirmelerini ve bu durumların farkında olup buna değer vermelerini sağlar.

Eleştirel düşünme öğretimi üç şeyi içerir; i) öğrencilere gerekçeli bir yargılama ve değerlendirme gerektiren görevler vermek, ii) bu görevlerle ilişki

kurabilmeleri için entelektüel kaynaklarını geliştirme noktasında onlara yardım etmek, iii) onlara eleştirel düşünmeye değer verilen ve eleştirel düşünme ve eleştirel tartışmaya katılma noktasındaki girişimlerinin cesaretlendirildiği bir öğrenme çevresi sağlamak (Bailin vd., 1999).

Eleştirel düşünme öğretimi, analiz yapma, kritik etme, fikirleri savunma, tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme, bilgi veya inançlara ilişkin kesin ifadelerden elde edilen geçerli çıkarımlar üzerine bina edilmiş güvenilir yargılarda bulunma becerilerini geliştirmek için tasarlanır. Bu öğretim sonucu bireylerin en azından gerçek ve kanıyı, bilgi ve inancı ayırt etme, dil ve düşüncedeki hataların farkında olup muhakeme etme becerilerini geliştirmesi hedeflenir (Freely ve Steinberg, 2009).

Eleştirel düşünme öğretiminin önemi ve bu öğretime duyulan ihtiyaç tüm araştırmacılar ve ülke eğitim sistemleri tarafından fark edilmiştir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği noktasında farklı yaklaşımlar mevcuttur. Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin dört temel yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir (Ennis, 1989):

3.1.1. Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (Infusion)

Bu yaklaşımda eleştirel düşünme prensipleri ile içeriğin öğretimi beraber yürümektedir. Eleştirel düşünme öğretimi içerik öğretiminin içine derin ve dikkatli bir biçimde yerleştirilmiştir ve öğrenciler konunun öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeyi kullanmaları noktasında cesaretlendirilmektedirler. Glaser (1984, 1985), Resnick (1987) ve Swartz (1984, 1987)'nin savunduğu bu yaklaşımda eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin genel prensipleri açık bir şekilde öğrenciye kazandırılmaktadır (akt. Ennis, 1989).

3.1.2. İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion)

Bu yaklaşımda içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmekte ve öğrenciler içerik öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda ön planda içerik öğretimi yer almakta ve eleştirel düşünmeye dair genel prensipler açık olarak ifade edilmemektedir. McPeck (1981) tarafından savunulan bu yaklaşımda temel varsayım eleştirel düşünmenin bir içeriğe bağımlı olduğu ve bir konu hakkında temel bilgi sahibi olunmaksızın o konu hakkında

eleştirel düşünölemeyeceğidir (akt. Ennis, 1989). McPeck'e göre eleştirel düşünmeye her bir belirli disiplinin bağlamı içerisinde değeri biçilebilir. Bu yüzden eleştirel düşünmeyi geleneksel konu alanları içerisinde öğretmek, ayrı bir konu olarak öğretmekten daha etkilidir (Daniel ve Auriac, 2011; Mason, 2008).

Eleştirel düşünme becerisi bisiklet binme becerisi gibi bir kez öğrenildiğinde her duruma uyarlanabilir bir beceri değildir ve eleştirel düşünme süreci düşünmenin içeriğı ile derinden ilişkilidir. Eleştirel düşünme öğretimi öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğine ilişkin ilkeleri ve düşüncelerini düzenlemede ve bunları çözüme dönük olarak etkili kullanmada hangi stratejileri kullanacaklarını kazandırmak için düzenlenir ancak alana dair bilgi ve yeterli uygulama olmadan öğrencilerin öğrendiklerini davranışa dönüştürmesi mümkün olmayacaktır (Willingham, 2007).

Bonnett (1995), içeriğın önemini göz ardı eden bir düşünme becerisi tanımının eksik kalacağını belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme öğretimi disiplinin bilgisinin öğretimi ile birlikte yürütölmelidir. Okutman veya öğretmenler de kendi disiplinleri içerisinde akıl yürütmenin belirli formlarına odaklanmalı ve disiplin içerisinde ve dışarısında bunların nasıl uygulanacağına dair örnekler vermelidirler.

Özet olarak çalışılan konuyu öğrenmede motive olmak, içerikle düşünme arasındaki bağlantıyı kavramakla sağlanabilir. Böyle yapıldığında ezberlenecek bilgi yığınları olarak görölen disiplinin kavramları canlı bir hale gelir. Unutulmamalıdır ki tüm içerik alanları insanların düşünölmesi ile oluşturulmuş, değeriendirilmiş, organize edilip yapılandırılmış, analiz edilmiş, sürdürölmüş, sentezlenmiş ve ifade edilmiştir. Eğer düşünmeyi içeriğın dışına almayı denerseniz geriye bir hiç kalacaktır; bu nedenle düşünmeye dair hangi beceriyi öğrenmek istersek isteyelim, içerik bu öğrenme için bir anahtar işlevi görmektedir.

3.1.3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım)

Bu yaklaşımda eleştirel düşünme öğretimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellendirilerek gerçekleştirilir. Eleştirel düşünmenin bileşenleri, standartları ve eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler temelinde yapılandırılan bir içerik ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırılmaya çalışılır.

Genel yaklaşımda genellikle yerel ya da ulusal politik konular, okul kantinindeki problemler veya çevre sorunları gibi içerikler mevcuttur. Ancak bu yaklaşım bir içerik olmasını gerektirmez (Ennis, 1997). Bu yaklaşımda temel amaç öğrencilere okul dışındaki bağlamlarda eleştirel düşünmeyi öğretmektir.

Eleştirel düşünme alanının önemli isimlerinden Ennis (1989, 1997) eleştirel düşünmenin konu temelli öğretilmesinin bazı açılardan problemli olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünmeyi bir disiplinin içerisine entegre etmenin öğrencilerin günlük hayatlarında eleştirel düşünme davranışını göstermelerini sağlamada faydasız olacağını belirtmektedir. Çünkü günlük hayatın içeriği ile eleştirel düşünmenin ekleneceği dersin içeriği birbiriyle tam anlamıyla örtüşmeyecektir. Bunun yanında öğrenciler sadece eleştirel düşünme öğretiminin birlikte yürütüldüğü disiplinin sınırları içerisinde eleştirel düşünme becerisini sergileyebileceklerdir.

Ennis (1989)'e göre bir alanda düşünmek için o alana dair bir ön bilgiye sahip olunması gerekir varsayımı genel yaklaşıma karşı öne sürülmektedir. Ancak bir alanda çok tecrübeli ve bilgili bir kişinin, bu bilgisinin yeterli olduğunu düşünerek bir noktadan sonra o alanda düşünmeyi ve esnek olmayı bırakması olasıdır ki bu da o kişinin alternatifler ortaya koyabilme becerisini olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte bir alana ilişkin bilgi genellikle yineleyerek öğrenilmiş bilgilerin oluşturduğu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple bu yapı öğrenciyi o alanda eleştirel düşünmeye sevk edecek kadar derin bir şekilde anlaşılmamıştır.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesini savunan bir diğer düşünür de Lipman'dır. Lipman (1988; akt. Aybek, 2006) eleştirel düşünme öğretiminin bağımsız bir ders şeklinde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretimi içerik temelli anlayışla yapılırsa öğrenciler o alanın içeriği ile daha derin bir şekilde ilgilenecek ve eleştirel düşünme becerileri üzerine yeteri kadar yoğunlaşamayacaklardır. Bu dezavantajın giderilmesi için eleştirel düşünmenin genel bir yaklaşımla öğretilmesi daha isabetli olacaktır.

Eleştirel düşünme öğretiminin genel bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğini düşünen Beyer (1991), yapılacak öğretime ilişkin önerilerin şu şekilde sıralamıştır:

1. *İstenilen eğilimlerin yansıtıldığı davranışlar için model oluşturma:* Öğretmenler konu ile ilgili uygun ve yeterli bilgi elde edilinceye kadar verilen

yargılara şüphe ile yaklaşmalı ve üzerinde çalışılan konuya ilişkin farklı bakış açıları ve görüşlerin ortaya konması için bilinçli bir çaba göstermelidir. Öğretmenler hipotez ortaya koyarken veya bir sonuca ulaşırken hangi düşünme süreçlerini kullandıklarını açıkça ifade etmeli ve öğrencilerin önemli düşünme özelliklerinin farkına varmasını sağlamalıdır.

2. *İstenilen eğilimlerin yansıtıldığı öğrenci davranışlarında ısrar etme:* Öğrencilerin eleştirel düşünmeye dair becerileri göstermesi için çaba gösterilmeli ve bu davranışlar gözlemlendiğinde tekrarı için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

3. *Öğrencilerin düşünme eğilimlerini yansıtan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikleri işe koşma:* Sınıf içerisinde kullanılan etkinlikler öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini sergilemeleri için fırsat sunmalıdır. Öğrencilerin önemli bir soru ortaya koyup bu soru hakkında araştırma yapabilecekleri, farklı noktalardan bu soruya yaklaşabilecekleri, düşünme eylemini aktif ve becerili şekilde sergileyebilecekleri, işbirlikli bir öğrenmeyi destekleyen etkinliklere öğretimde yer verilmelidir.

4. *İstenilen eğilimlerin yansıtıldığı öğrenci davranışlarını güdüleme:* Eleştirel düşünme becerilerinin uygun birer göstergesi olan davranışların önemi öğrenciye belirtilerek, öğrenci seviyesine uygun ve onu bağımlı hale getirmeyecek pekiştirme araçları kullanıp, öğrenciler bu istenilen davranışları sergilemeleri konusunda güdülenmelidir.

3.1.4. Karma Öğretim Yaklaşımı

Bu yaklaşım genel yaklaşımla konu tabanlı veya içerik temelli yaklaşımın bir birleşiminden oluşmaktadır. Ennis (1989, 1997) insanların içerik temelli veya beceri temelli yaklaşımdan hangisinin daha yararlı olacağı konusunda tartışırken alternatif bir seçeneği gözden kaçırdıklarını ifade etmektedir. Her iki yaklaşımın bir arada kullanıldığı bu yeni öğretimi savunan Sternberg bu öğretime karma yaklaşım adını vermiştir (Ennis, 1997). Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel prensiplerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir kurs bulunmaktadır; ancak öğrenciler, içerik temelli bir eleştirel düşünme öğretimine de katılırlar. Bu yaklaşımda oluşturulacak kombinasyonlar için birçok olasılık mevcuttur ancak genel olarak çeşitli eleştirel düşünme becerisi uygulamalarını programa ekleme ve geliştirilmesi gerekli olan

becerilerin yoğun bir pratik aracılığıyla geliştirilmesi yoluna gidilmektedir (Ennis, 1989).

Tablo 1’de eleştirel düşünme öğretimine ilişkin dört yaklaşımın temel özellikleri gösterilmiştir:

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Genel Prensipler Belirgin Olarak Yer Alır Mı?	İçerik Kullanılır Mı?	Sadece Standart Konu Alanını Mı Kullanır?	Standart Konu Alanı ve Diğer İçeriği Kullanır Mı?
Genel Yaklaşım				
Soyut Öğretim (sadece)	E	H	H	H
Somut Öğretim (soyutun yanı sıra)	E	E	H	Belki birlikte
Karma Yaklaşım	E	E	H	E
Konu Tabanlı	E	E	E	H
İçerik Temelli	H	E	E	H

Kaynak: Ennis, 1989: 5.

4. PROGRAM GELİŞTİRME

4.1. PROGRAM KAVRAMI

Eğitim, işlevine ilişkin farklı bakış açılarından hareketle çeşitli şekillerde açıklanan bir olgu olmasına rağmen genelde bilgi, kavram, beceri, tutum veya alışkanlıkları iletmek veya geliştirmek için ortaya konan sistemli, kasıtlı ve devam eden bir çaba olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin sistemli ve kasıtlı olma özelliği, bahsedilen çabaları yönlendirecek bir planın varlığını gerekli kılmaktadır. Program dediğimiz olgu da eğitim çabalarına rehberlik edecek olan bu plana karşılık gelmektedir.

Program (Latince *curriculum*) kelimesi köken olarak Julius Ceaser ve askerlerinin M.Ö. birinci yüzyılda Roma’da iki tekerlekli savaş arabalarının yarıştığı oval yollara verdikleri isimden gelmektedir ve yirmi bir yüzyıl sonra bu isim eğitimciler için önemli bir kavramı karşılamak için kullanılmaktadır. Program sözcüğü ilk kez 1918’de Bobbit’in *The Curriculum* kitabı ile ortaya çıkmış ve o günden bu yana eğitimciler program kavramına çeşitli anlamlar yüklemişlerdir. Bu anlamlardan bir kısmı şu şekildedir (Oliva, 2004):

- Program okulda öğretilen her şeydir.
- Program bir konular dizisidir.
- Program içeriktir.
- Program yapılan çalışmaların bir planıdır.
- Program materyallerin oluşturduğu bir gruptur.
- Program birbiri ardına gelen derslerdir.
- Program performans hedeflerinin bir listesidir.
- Program bir müfredat planıdır.
- Program sınıf dışı etkinlikler, rehberlik ve kişilerarası ilişkileri de içeren okul içi tüm faaliyetlerdir.

• Program okul tarafından yönlendirilen okul içi ve dışındaki tüm öğretim faaliyetleridir.

- Program okul personeli tarafından planlanan her şeydir.
- Program öğrenenlerin okul içerisinde geçirmiş olduğu yaşantıların bir listesidir.
- Program öğrencinin eğitim sonucu deneyimlediği her şeydir.

Program kavramına ilişkin müzakerelerin kaynağında programa dair farklı bakış açılarının yattığı söylenebilir. Eğitim bilimcilerin program kavramına ilişkin gösterdikleri farklı yaklaşımlar program tanımlarının da çeşitlenmesine yol açmıştır. Aslına bakılırsa eğitimcilerin eğitim, öğretim faaliyet ve süreçlerine ilişkin fikirleri de birbirinden farklıdır ve bu farklılık program kavramındaki görüşlere de etki etmiştir. Ornstein ve Hunkins (2009)'e göre program kavramına ilişkin beş temel yaklaşım ve buna bağlı tanımlama mevcuttur:

İlk olarak program hedeflere ulaşmak amacıyla yapılan plandır. Bu anlayış Taba ve Tyler'in temsil ettiği doğrusal program anlayışıdır ve bu plan bazı adımların bir çizgi boyunca sıralamasını içermektedir. Burada program dâhilinde yapılacak faaliyetlerin programın amacını gerçekleştirmeye olabildiğince dönük olması önemli görülmektedir.

İkinci olarak program öğrenenin deneyimlediği şeylerin bir bütünü olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışa göre okul içinde veya dışında planlanan tüm

faaliyetler program kavramının içine girmektedir. Başka bir deyişle program, çocukların, öğretmenin rehberliği altında deneyimledikleri her şeydir.

Üçüncü anlayışa göre program insanlarla etkileşmeye dönük bir sistemdir. Bu sistem doğrusal olabileceği gibi doğrusal olmayan bir yapıya da sahip olabilir. Doğrusal sistemde birbiri ardınca dizilen aşamalara hangi sıra ile odaklanacağı bellidir. Bunun tersine doğrusal olmayan program anlayışında program uzmanı sürece istediği aşamadan başlayabilir, bazı aşamaları atlayabilir, sırayı değiştirebilir veya bir süre zarfında birden çok bileşen ile ilgili faaliyette bulunabilir.

Dördüncü tanımda program kendi öz temelleri, bilgi alanı, araştırma, teori, ilke ve uzmanlarına sahip bir çalışma alanı, ayrı bir dal olarak görülmektedir. Bu tanımları benimseyen eğitim bilimciler programı, uygulamaya dönük terimler yerine teorik bir bakışla ifadelendirmektedir. Bu eğitimciler geniş tarihsel, felsefi ve sosyolojik meselelerle ilgilenmektedirler.

Son olarak ise program konu alanına (matematik, fen, yabancı dil, tarih vb.) veya içeriğe (bilgiyi organize edip özümsemeye dair kullandığımız yol) ilişkin kavramlarla tanımlanabilir. Bu anlayışa sahip program uzmanları, belirli konu alanlarının gerçeklerini ve kavramlarını vurgulamaktadır. Yani bu anlayışta bir bilgi alanının tarihsel süreçte süzülmesi, disipline ve organize edilmesiyle oluşturulmuş yapıya program adı verilmektedir.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise programa ilişkin dört adet farklı kavramsallaştırmadan bahsetmektedir. Bunlar:

1. *Dersler veya Konu Alanı olarak Program:* Programın tarihsel anlamda kazandığı ve bugünde devam eden en yaygın tanımı onun öğretmenler tarafından öğretilen ve öğrencilerin öğrendiği organize edilmiş konular, dersler veya konu alanları olduğudur.

2. *Deneyimler olarak Program:* Programı deneyimler olarak gören anlayış, organize edilmiş konu alanını faydalı kılmak üzerine bina edilmiştir. Bu kavramın en önemli savunucularından olan Caswell ve Campbell (1935) konu alanının ana hatlarını belirleyen kitap ve çalışmaları temel alan öğretimin verimsizliğine ilişkin yaptıkları gözlem üzerine programı öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğinde edindikleri tüm deneyimler olarak tanımlamışlardır.

3. *Hedefler olarak Program:* Program geliştirmeye dair geçmiş çalışmalarda genellikle program planlamada amaç ve hedeflerin temele alınması anlayışı görülmektedir. Bu anlayışta program öğrencilerin öğrenme durumunda ne yapacakları ile değil, yaptıkları sonucunda ne öğrenecekleri veya ne yapabilecekleri ile ilgilenir. Program sonuçlara değil neyin gerçekleşeceğine odaklanır.

4. *Öğrenme için Planlanmış Fırsatlar olarak Program:* Bu anlayışa göre program kavramı araç ve çıktıları birbirinden net olarak ayırmamalı, öğrenenin odağa alınmasını göz önünde tutmalı, öğretim fırsatlarını öngörecektir alt planlara sahip olmalı ve programın tasarımı, uygulaması ve değerlendirilmesine dair unsurlarla ilişkili olmalıdır. Bu program anlayışı öğrenenin program geliştirme sürecine aktif katılımını ve öğrenme ortamında merkezde olmasını öncelemektedir.

4.2. PROGRAM GELİŞTİRME

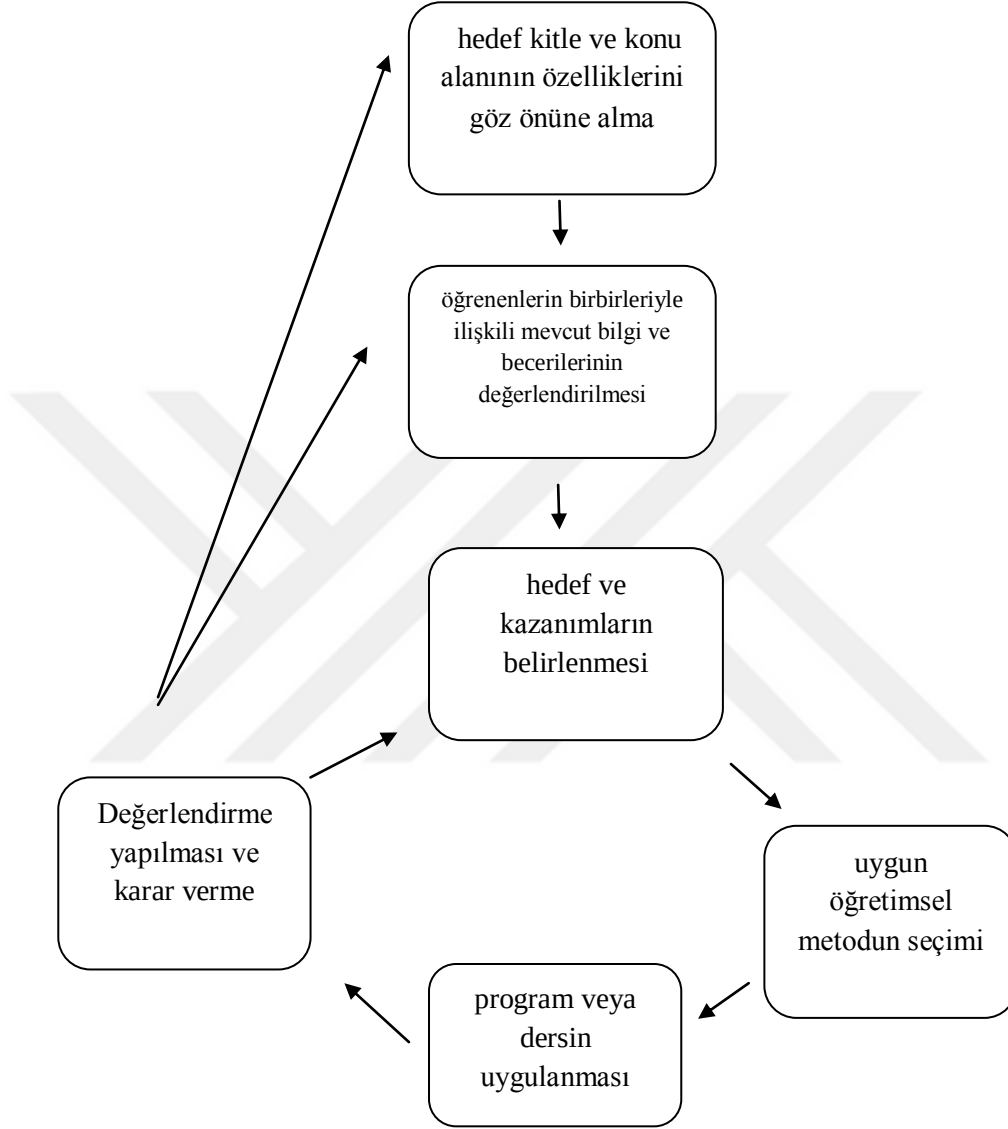
Eğitim kurumları bireylerin sahip olmasını istediği bilgi ve becerileri kazandırırken faaliyetlerini programlar aracılığı ile yürütmektedir. Eğitim programının sahip olduğu dinamik ve sosyal yapı ile teknoloji, ekonomi gibi dışsal faktörlerden etkilenebilir oluşu, eğitim programının bir geliştirme faaliyetine tabi tutulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eğitim olgusunun zamanla geçirdiği değişim bu olgunun taşıyıcısı olan eylemleri ve programın yapısını da etkiler. Bu nedenle eğitim ve öğretim programları devamlı bir geliştirme işlemine ihtiyaç duyar.

Program çocukların okulun rehberliğinde karşı karşıya geleceği öğrenme deneyimlerine ilişkin bir plan olarak tanımlandığında, programın bu deneyimleri sıralayacak ve yönetecek bir araç olarak işlev gördüğü söylenebilir. İşte bu aracı sağlama ve düzenli bir biçimde çalışmasını temin etme eylemine program geliştirme adı verilmektedir. Program geliştirme, programı planlama (tasarlama), programı uygulama (deneme) ve programı değerlendirme aşamalarını içeren kapsayıcı bir kavramdır (Oliva, 2004).

Demirel (2009)'e göre program geliştirme eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak ifade edilebilir. Bu öğeler arasındaki dinamik ilişki, öğelerden birinin değişiminin diğer öğeleri de etkilemesi sonucunu doğurmaktadır. Bir bakıma

program kavramı bir sistem olarak ifade edilebilir. Program kavramının temelde bir sistem olarak görünümü Şekil 2’de görülmektedir.

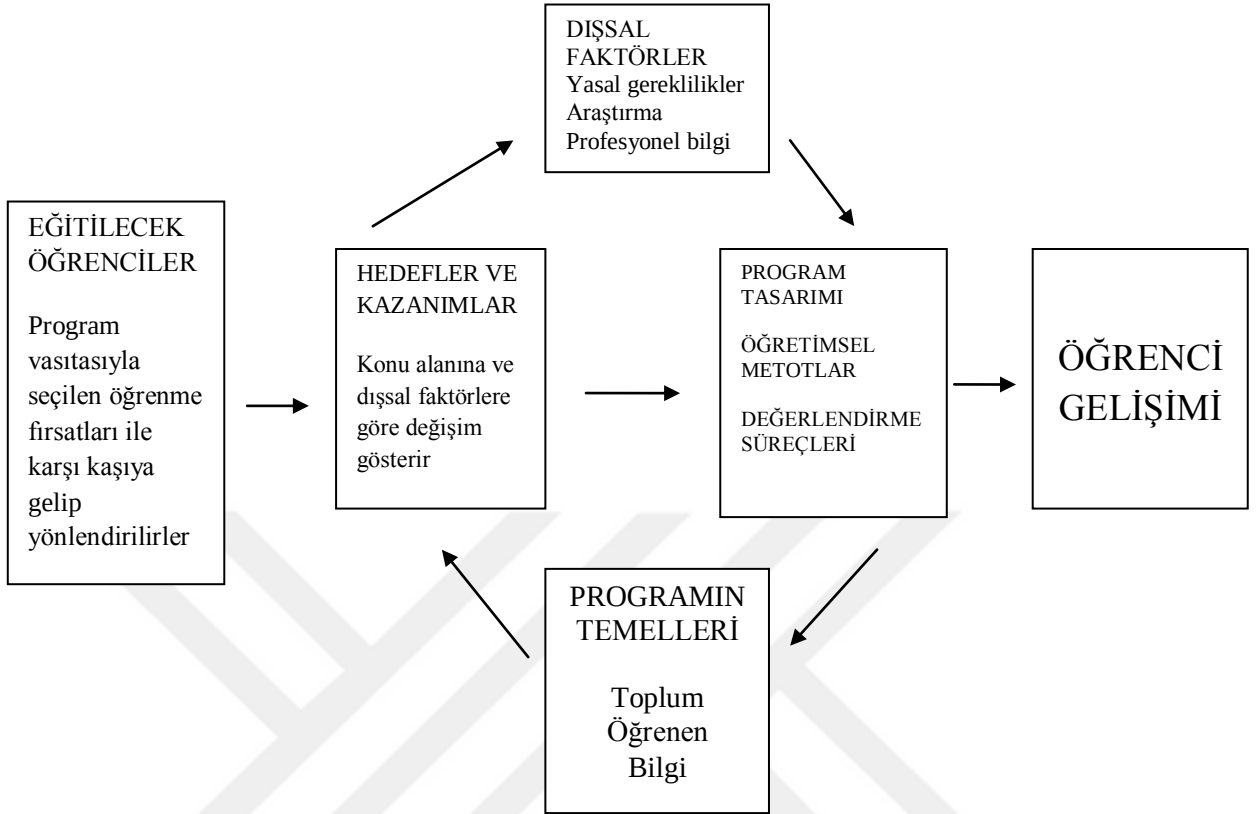
Şekil 2. Ders veya Program Desenlemede Sistem Yaklaşımının Sadeleştirilmiş Hali



Kaynak: Rajasekar (t.y.). The Systems Approach to Curriculum Development.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981)’e göre program eğitilecek insanlara sağlanacak bir dizi öğrenme fırsatı için yapılan planlamadır. Program geliştirme ise değerler üzerine bina edilmiş eğitimsel ve öğretimsel seçimlerin oluşturduğu bir yapı olarak karşımıza çıkar. Yani bu basit bir plandan öte şartları belirlenmiş eğitimsel bir kurgudur. Program geliştirme esnasında da bir dizi faktör ya da bileşen birbirleriyle dinamik biçimde ilişkilendirilir. Bu süreçte dair bileşenler sistem halinde Şekil 3’te gösterilmiştir:

Şekil 3. Program Sisteminin Bileşenleri

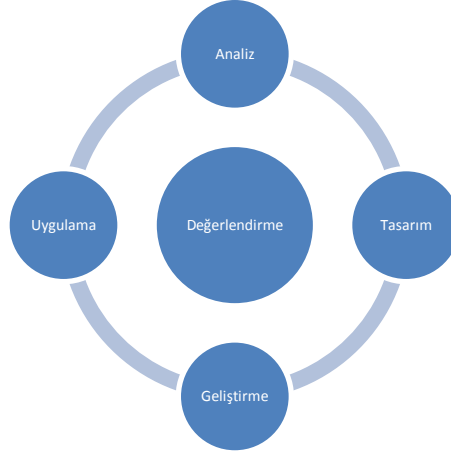


Kaynak: Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 29.

4.2.1. Program Geliştirmede Yaklaşımlar

Program geliştirme temel anlamda eğitimin geliştirilmesi ve inovasyonunu hedefleyen bir süreçtir. Bu süreç esnasında hedeflenenler tasarım, geliştirme, uygulama, analiz ve değerlendirmenin dairesel olarak ilişkilendirilmesi ile gerçekleştirilir. Bu aşamalar bir program geliştirme işleminin temel basamakları olarak ifade edilir. Şekil 4'te program geliştirme sürecine ilişkin temel eylemler gösterilmiştir.

Şekil 4. Program geliştirmede temel eylemler



Kaynak: SLO, 2009: 15.

Bu tarz bir dairesel programdan da anlaşılabilirdiği gibi program geliştirme süreci doğrusal bir sıra izlemez. Program planlaması sürecine herhangi bir noktadan başlamak mümkündür. Örneğin, bir program geliştirmeci program tasarımı yaparken birkaç hedef ve kazanımı ortaya koyabilir veya bir sınıf içi deneyimi hazırlarken buna bağlı olarak program desenini güncelleyebilir. İyi bir program geliştirme planı bir inşaatçının kullandığı herhangi bir şablon gibi körü körüne takip edilecek aşamalardan oluşmak yerine artistin bir eseri biçimlendirirken yaptığı gibi devamlı surette değişikliğe uğrar (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Yukarıda belirtilen beş ögenin program sürecinde ne şekilde işleme sokulacağına dair farklı görüşler program geliştirme yaklaşımlarını doğurmuştur. Temel olarak dört program geliştirme yaklaşımı mevcuttur:

Araçsal Yaklaşım

Geçmişte program geliştirme konu içeriği üzerine odaklanmaktaydı. 1920'lerden 1960'lara kadar süren bu anlayışta program geliştirme mekanik ve daha çok basit bir işlemsel teknik olarak görülmekteydi. Rugg (1926)'da program geliştirmeyi; 1) temel amaçları belirleme 2) öğretime ilişkin aktiviteleri ve diğer materyalleri seçme 3) bu öğretimi en etkili seviyede kılacak organizasyonu keşfetme adımlarından oluşan bir eylem olarak tanımlamıştır (Wiles ve Bondi, 1998). Bu yaklaşım sistematik tasarım sürecini vurgulayan bir anlayışa sahiptir. Analiz doğrultusunda sürdürülen program geliştirme süreci ile net ve ölçülebilir hedefler

ortaya konur. Bu yaklaşımın önemli savunucularından biri Ralph Tyler'dır (SLO, 2009). 1950'lerde Tyler'ın dört adımdan oluşan analizi program geliştirme alanına damga vurmuştur.

Program geliştirmeye dönük ortaya çıkan bu mekanik anlayış uzun süre okullarda uygulanmış ve program geliştirmenin aşağıdaki şu şekillerde tanımlanmasına yol açmıştır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981):

- Program geliştirme zaman, mekân, araç, kaynak ve personel öğelerini bir düzen dâhilinde koordine etmeye dönük bir ortam yapılandırma planıdır.
- Program geliştirmenin fonksiyonu istenen çıktıları gerçekleştirmek için yürütülen öğretim esnasında işe koşulacak programsal öğeler arasındaki ilişkileri araştırma, tasararlama ve planlayıp düzenlemedir.

Tyler'ın bu modelini geliştiren Taba, 1962'de yedi adımdan oluşan model ortaya koymuştur. Bu adımlar; 1. İhtiyaçların analizi 2. Hedeflerin ifade edilmesi 3. İçeriğin seçimi 4. İçeriğin düzenlenmesi 5. Öğretim deneyimlerinin seçimi 6. Öğretim deneyimlerinin organize edilmesi 7. Neyin, hangi araçlarla değerlendirileceğinin belirlenmesidir. Sonrasında bu modele dayalı olarak modern anlayışlar geliştirilmiştir (Wiles ve Bondi, 1998).

İletişimsel Yaklaşım

Bu yaklaşım ilişkisel stratejilerin önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda paydaşlarla etkin iletişim kurma ve program geliştirme sürecine hem program geliştirme uzmanlarının hem de diğer grupların girdi yapabilmesini sağlama önemli görülmektedir. Bu yaklaşımda program geliştirme her ilgili grubun problem, ihtiyaçlar ve arzu edilen gelişim üzerinde kendi bakış açısına sahip olduğu sosyal bir süreç olarak ele alınır. Bu nedenle süreç, program geliştirme uzmanlarının, hedef grubun ve diğer paydaşların görüşlerini de içerecek daha sübjektif teknikler kullanılarak başlatılır. Programa ilişkin sorulara verilecek en iyi cevap tüm paydaşların üzerinde ittifak ettiği cevaptır. Bu sebeple müzakere ve uzlaşma bu modelin merkezindedir (McNeil, 1985).

Pragmatik Yaklaşım

Bu yaklaşım program ürünlerinin pratik kullanılabilirliğine odaklanmıştır. Bu yaklaşımda program geliştirme, yerel uygulamalar ve programı kullananlar ile yakın bir ilişki içerisinde yürütülür. Biçimlendirici değerlendirme modelin merkezindedir. Hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik yapılan sürekli geliştirmelerle programın tüm kesimler tarafından benimsenmesi ve kullanışlı olması sağlanır. Bu noktada program geliştirme uzmanının bakış açısına dayalı olarak son karar verilir (Lunenburg, 2011).

Sanatsal Yaklaşım

Bu yaklaşımda program geliştirme, uzmanın kişisel bakış açısı ve uzmanlığı tarafından yönlendirilen sübjektif bir süreç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda takip edilecek belirgin işlemler veya objektif kriterler yoktur; önemli olan uzmanın kendi bakış açısından hedef grubun eşsiz özelliklerini yaratıcı bir şekilde sezebilmesidir. Burada uzman kendi sezgi ve tecrübesini program geliştirme sürecinde kullanarak süreci şekillendirir (Lunenburg, 2011).

Birçok sosyal ve eğitsel tahlil toplumun modernizmden (teknik, net ve belirli olanı vurgulayan sistemler) post-modernizme (teknik olmayanı, yeni gelişmekte olanı ve belirsizliği vurgulayan sistemler) evrilen bir süreç içerisinde olduğuna inanmaktadır. Bu durum program geliştirme modellerinin konu alanı, öğrenci ve topluma vermiş olduğu ağırlıkların değişmesi ile teknik veya teknik olmayan (holistik) şeklinde sınıflandırılması sonucunu doğurmuştur. Bu yaklaşımların özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

Teknik-Bilimsel Yaklaşım: Program ve eğitim alanında teknik-bilimsel yaklaşım öğrencilerin belirli konu alanlarını belirgin çıktıları elde etmek amacıyla öğrenmeleri üzerine odaklanır. Bu bağlamda program geliştirme öğrenme çevresini yapılandırmak ve personel, materyal ve donanımı koordine etmek için oluşturulan bir plandır. Bu yaklaşım bilimsel prensipler sağlar ve program tasarımı bileşenlerinin detaylı şekilde incelenmesini içerir. Teknik-bilimsel modeli benimseyen eğitimciler bu denli sistemli bir anlayışla geliştirilen bir programın değerlendirilmeye tabi tutulabileceğini ifade ederler. Ancak teknik olmayan modelde böyle bir değerlendirmenin ne kadar kesin olacağı tartışmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Teknik bilimsel yaklaşımda program geliştirmeci geniş bir bakış açısıyla programa ilişkin tüm faktörleri programın verimliliğine dönük biçimde formüle eder. Bu yaklaşımda program öğrencinin belli bir içerikle etkileşimini sağlama, yönetme ve değerlendirmeye ilişkin araçlar sağlar. Program geliştirmenin en önemli işlevi öğrencinin becerisini ve performansını hedeflenen çıktılara göre sevk edecek aktiviteleri keşfetmektir.

Bu anlayışı temel alan çeşitli modeller estetik bir rasyonalitenin tersine teknolojik bir rasyonalite ortaya koymaktadır. Bu modeli benimseyenler bilgi kazanımını ve maksimum verime sahip bir eğitim sistemini ncelerler. Örneğin Bobbitt program geliştirmeyi bir demiryolu yapmaya benzetir. nce genel rota belirlenir, mühendis ölçümler yapar ve sonunda yapım gerçekleştirilir. Program geliştirme de bir bireyin gelişimine, özel yeteneklerine ve kültürel öğelere giden bir rota planlamadır (Taba, 1962).

Teknik-Bilimsel Olmayan Yaklaşım: Teknik-bilimsel olmayan yaklaşım öğrenenin elde edeceği kazanımlardan öte öğrenenin kendisine odaklanır ve aktivite merkezli yaklaşımları nceler. Bu yaklaşım eğitimsel hedeflerin süreç öncesinde tamamen bilinemeyeceğini ve programın eksiksiz olarak planlanmasından çok giderek gelişen bir yapıda olması gerektiğini savunmaktadır. Program geliştirmeciler bir program sonucunda neyin elde edildiğinin test sonuçları ile tam olarak ölçülebilmesini mümkün görmezler. Program geliştirmeye bakışları post-modernisttir ve dünyayı determinist bir şekilde işleyen bir makine yerine canlı bir organizma olarak görürler. Bu yaklaşıma göre program geliştirme oldukça sübjektiftir ve sürecin içerdiği insanlardan ayrılamaz bir yapıdadır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bu yaklaşımda öğrenciler konu alanından önem derecesine göre öncelikli bir yere sahiptir. Öğreticiler öğrenenlerle birlikte öğrenme sürecindedirler ve öğreticiler ile öğrenenler karşılıklı ilgi ve endişelerine dair konuları müzakere ettikleri bir ortam içerisinde bulunurlar. Bu yaklaşıma benimseyen modellerin çoğunda program ğretmen-ğrenci etkileşimi üzerine yapılandırılır. Teknik-bilimsel olmayan program geliştirmeciler öncelikli olarak ğrenci-merkezli bir anlayışa ve ikincil olarak da problem merkezli bir anlayışa sahiptirler (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan program geliştirme yaklaşımının karşılaştırılması Tablo 2’de yapılmıştır:

Tablo 2. Program Geliştirmede Teknik-Bilimsel ve Teknik-Bilimsel Olmayan Yaklaşımın Karşılaştırılması

Yaklaşım	Temel Varsayımları	Programa Bakışı	Temsilcileri
Teknik-Bilimsel	Temel adımlar belirlenebilir ve yönetilebilir.	Program bilinebilir unsurların seçilmiş ve organize edilmiş halidir.	
	Program geliştirme yüksek derecede bir objektiflik ve mantığa sahiptir.	Program geliştirme parçaların kısa ve ayrıntılı bir özetidir.	Bobbitt, Charters: Program etkinlikleri;
	Program geliştirme temel anahtar kararlara dayalıdır ve bu kararlar rasyonel bir bakışla alınmıştır.	Program içerik ve deneyimlerin organizesi ve aktarımıdır.	Tyler: Dört temel prensip; Taba: Rasyonel planlama;
	Program geliştirme en yeni bilişsel teorileri temele alır.	Program öğrenci ve öğretmenlerin doğal bilişsel eğilimleri üzerine yapılandırılır.	Hunkins: Karar verme modeli;
	Program geliştirme süreci başlangıçtan bitişe kadar belirgin anahtar adımlara ayrılmıştır.	Program ayrıntılı şekilde planlanmış içerik ve deneyimlerin bir aktarımıdır.	Wiggins, McTighe: Gelişmemiş model
	Program belirgin parçalara veya görevlere ayrılabilir.	Program öğrencileri belirli ve anlamlı görevlere yöneltmek üzere oluşturulur.	
Teknik-Bilimsel Olmayan	Program geliştirme subjektif, kişisel, estetik ve etkileşimseldir.	Program kaliteli aktivitelerin bir birleşimidir.	Schwab: Danışma Modeli;
	Program geliştirme özelleştirilmiş bir müzakere olarak görülür.	Program bir iletişim aracıdır.	Glatthorn: Naturalistik Model
	Program geliştirme belirsizliklerle dolu dinamik bir süreçtir.	Program insanların etkileşimde bulunduğu dinamik ve belirsizlik barındıran bir olgudur.	

Kaynak: O’Neill, 2010: 3.

3.1. PROGRAM GELİŞTİRMENİN ADIMLARI

3.1.1. Programın Felsefesini Belirleme

Felsefe yani özet bir anlatımla öğretimsel amaç, hedef ve kazanımlar hakkındaki inançların açıklığa kavuşturulmasıyla oluşan yapı tüm program geliştirme çabalarının özünü teşkil etmektedir. Felsefesi net olarak ortaya konmamış bir program tutarsız bir yapı gösterecektir. Çünkü felsefe programın tüm öğelerinin bir bakıma omurgasını oluşturan unsurdur. Felsefesi net olmayan veya aksayan bir program sosyal baskıya direnemeyecek ve programın uygulanmasında öğeler arasında aynı amaca hizmet etme yönünden çatışmalar belirecektir. Bu bakımdan programın felsefesinin belirlenmesi program geliştirme ve yönetme sürecinin ilk basamağını oluşturur.

Felsefe, insanoğlunun tutum ve alışkanlıklarından şüphe edip onları irdeler; sürekli gözden geçirip eleştirir ve daha geniş bir açıdan gerçeğe bakmağa çalışır. Titus'un da dediği gibi "Felsefe yaşama ve evrene karşı bir vaziyet alıştı" (Sönmez, 2012). Felsefi konuların okullar ve toplum üzerinde sürekli bir etkisi vardır. Modern toplum ve okulları sürekli bir değişim içerisinde. Sürekli bir güncellemeye olan özel ihtiyaç da felsefeyi ve özellikle eğitim felsefesini göz önünde bulundurmaya gerektirir. Program geliştirme sürecinde ve program faaliyetleri süregelirken bize rehberlik eden unsur benimsediğimiz felsefedir. Bu felsefe büyük ölçüde bizim eğitimsel kararlarımızın üzerinde etki sahibidir.

Goodlad'a göre programın felsefesi, hedef ve kazanımları belirlenmeden önce eğitimin doğası ve amacı üzerinde kararlaştırılmış bir görüş edinmek gerekmektedir. Ayrıca eğitim ve dolayısıyla program, bireysel gelişim ve toplumsal düzen oluşturma arasında uygun bir denge kurmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Felsefe eğitimcilere özellikle de program geliştirmecilere okul ve sınıfları organize etmek için bir çerçeve sağlar. En temel sorular olarak eğitimin amacının ne olduğu, niçin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüleceği ve öğrencilerin bu eğitim ve öğretimle ne kazanacakları gibi sorular cevaplanırken, benimsenen felsefeye dayanılır. Bununla birlikte okulların niçin var olduğu, hangi ders veya konuların değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve hangi ve metot ve materyallerle bu öğretimin en verimli şekilde gerçekleşeceği üzerinde sorgulamalar yaparken

felsefeye başvurulur. Esasında bu sorular tarih boyunca çok az bir değişiklik ile eğitim sahasında cevabı daima aranan sorular olmuştur. Her tarih döneminde, her farklı coğrafyada ve her farklı toplumda bu soruların cevapları değişiklik göstermiştir. Günümüzde ise küresel dünyada çoğu sistemde karşılaştığımız benzeşiklik durumu eğitim için de geçerlidir. Yani eğitimin amacı ve yönü günümüzde çoğu ülkenin kabul edip benimsediği ortak standartlara bağlı bir görüntü arz etmektedir.

Felsefe program geliştirme sürecinde hedefleri, uygun içeriği, öğretme ve öğrenme işlem ve süreçlerini ve okulun vurgulaması gereken etkinlik ve deneyimleri açıklığa kavuşturur. Ayrıca hangi materyallerin kullanılacağı, bu materyallerin nasıl kullanılacağı, öğrenciye ne tür ödevler verileceği, öğrenci başarısının nasıl ölçülüp değerlendirileceği ve hangi ders veya konu alanlarının vurgulanacağına dair bir temel sağlar (Şeker, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Temel olarak eğitim sistemlerini etkileyen dört felsefeden bahsedilebilir. Bunlar realizm, idealizm, pragmatizm ve existansiyalizmdir.

İdealizm: Bu felsefeye göre eğitimin amacı gerçeği ve kalıcı değerleri aramaktır. İdealistlere göre öğrenme, fikirleri hatırlamayı ve onlarla birlikte çalışmayı içeren temelde entelektüel bir süreçtir; eğitim ise temelde kavramsal meselelerle ilişkilidir. Bir idealist eğitimci, fikir ve kavramların ilişkilendirildiği bir programı tercih eder. Program hiyerarşiktir ve insanoğlunun kültürel mirasını içerir. İdealizme göre doğru, mutlak, kesin bilgiler insan aklında önceden vardır; bu sebeple tümdengelim kullanılmalıdır. Öğretmen her evrensel doğrunun, kültürel miras içinde yeniden doğmasına yardım etmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2009; Butler, 1957).

Realizm: Realistler dünyayı nesne ve madde açısından görmektedir. İnsanlar hisleri ve akılları ile dünyadaki bilgiye ulaşabilir. Realizme göre bilgi aposterioridir çünkü insan zihni düz bir levha gibidir. Edilgin akıl, beden aracılığıyla edinilen duyu verilerini işleyip şekillendirir. Etkin akılla -ki bu, aklın kendi kendine olan salt faaliyetidir- mutlak doğru elde edilir.

Bu felsefeye göre eğitimin görevi insanın aklını tutarlı kullanmasını sağlamak, bu yolla onu mutlak doğrulara ulaştırmak, evrensel gerçeğe uyumunu sağlamak, özgür ve mutlu etmektir. Realizm eğitimi insanı toplumsallaştırma süreci olarak ele alınır. Gerçeğe ulaşmada en etkili akıl yürütme yolu tümevarımdır. Çünkü

akıl tek olanı algılar ancak bilgi tümellerin bilgisidir. Realist yetişğin temeli akla dayanır. Her disiplinle (fizik, kimya, matematik, coğrafya vb.) ilgili öğretilecek bilgi, gerçeği yansıtmalı ve üniteler halinde organize edilmiş olmalıdır. Öğretmen öğrendiklerini öğrencilere aktarırken düz anlatım, söylev gibi etkinlikleri; monografi ve kitapları kullanabilir (Sönmez, 2012).

Pragmatizm: Geleneksel felsefelerin aksine pragmatizm değişim, süreç ve görelilik üzerine temellenir. İdealizm ve realizm konu alanını vurgularken, pragmatizm gerçekliğin sürekli değiştiğini ifade etmekte ve bilgiye bir süreç gözüyle bakmaktadır. Öğrenme öğrenenin geniş ölçekte birçok konu alanı ve duruma uyarlanabilen problem çözme metodu ile ilişki kurmasıyla gerçekleşebilir. Uygulama ve kuram iç içe olmalıdır (Sönmez, 2012).

Bu felsefeye göre her türlü bilgi insanın doğal ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde edilir. O halde yetişekte yaşamda bulunan tüm uğraş alanları yer almalıdır; çünkü eğitim hayat içindir. Bilgi aposterioridir ve bilimsel yöntemle, sınama yanılmayla elde edilir. Öğretmen bu yetişekte yol göstericidir; merkezde öğrenci vardır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Pragmatistlere göre ideal öğretim metodu öğrencilere ne düşüneceklerini öğretmeyi sağlamaktan çok olay, olgu ve sorunları öğrenciye sunmak ve onun bunlardan yargılar çıkarmasını sağlamaktır. Bu yönüyle pragmatizm, öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerisine atıf yapmaktadır. Öğrenci karşılaştığı bilgiye dair aktif bir muhakeme ve değerlendirme çabası içine girecek ve bu bilginin kendi için ne kadar anlamlı olduğunu kendisi belirleyecektir.

Existansiyalizm: Bu felsefeye göre insanlar yaşamları süresince seçimler yaparlar ve bu yolla kendilerini tanımlarlar. Bu nedenle öğrenciler nasıl çalışacaklarını ve ne üzerinde çalışacaklarını da seçebilmelidir. Bu felsefeye göre en önemli bilgi insanın durumuna, haline, varoluşuna yönelik bilgidir. Eğitim seçim yapmanın önemini öğrenciye aşılmalı ve öğrencinin bilinçli seçim yapmasını sağlamalıdır. Seçim esnasında öğrencinin özgürlüğünü kısıtlayacak normları, otoriteyi ve kurulu düzeni reddederler. Eğitim ortamında öğrenci kendi sorumluluğu ile yüz yüze gelmelidir. Bu akımda eğitim mutlu bir çağ için değil kişisel hoşnutsuzluk içindir. Eğitim durumunda aşırı uzmanlaşmaya gidilmemelidir; çünkü bu durum

çocuğun içsel yaşamının gelişimini engeller (Sönmez, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009).

3.1.2. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi

Program geliştirme sürecinde programa ilişkin öğretim faaliyetlerini tasarlayabilmek için öncelikle hedef ve kazanımların ortaya konması gerekmektedir. Eğitimin amaçlarını belirlemenin en önemli amacı eğiticiye ve eğitim politikacısına hareketleri için bir yön vermektir. Ayrıca bir eğitimin amacı ne düzeyde netleşmişse araçların tespiti de o denli kolaylaşır. Eğitimin amaçları eğitime yön vermenin yanında eğitimi motive eder ve harekete geçirir. Bununla birlikte eğitim metotlarımızın geçerli ve işlevsel olup olmadığını belirlemek için ölçüt işlevi görür. Eğitimin amaçları eğiticiye bir bilinç kazandırır ve onu kamuoyunun baskısına karşı korur (Ergün, 2011). Eğitim öğretimde ve özellikle program geliştirmede önemli bir yeri olan hedefler eğitimsel eylemleri tasarlama, organize etme, uygulama ve değerlendirme esnasında yön tayin edici, seçici, eleyici birer ölçüt görevi görürler.

Program geliştirme sürecinde hedef ve kazanımların belirlenmesi için öncelikle program geliştirme sürecini doğuran ihtiyacı belirlemek gerekmektedir. Eğitim programlarının verimliliği, hedefe dönük öğrenme yaşantılarının tasarlanıp uygulanmasına ve bunların etkilerinin uygun tekniklerle ölçülüp değerlendirilmesine bağlıdır. Bu işlemlerin planlanması aşamasında ihtiyaç analizi önemli bir yere sahiptir. Birey, toplum ve konu alanına ilişkin ihtiyaçların dikkate alındığı bu süreçte bir bakıma programın hangi boşluğu doldurmayı iddia ettiği de saptanmış olur.

İhtiyaç belirleme programa ilişkin kararlar vermek ve ilkeler oluşturmak amacıyla belirlenen bir dizi aşamanın uygulanması olarak tanımlanabilir. İhtiyaç analizi eğitim hizmetini yürüten birimlerin koordine edilmesi, eğitime dair konulan hedeflerin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi ve program hedeflerinin yerindeliğinin tespitinde kilit role sahiptir. Program vasıtasıyla hedef kitleye dönük hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağı, hangi materyallerin işe koşulacağı, öğrenme çevresine dair ne tür düzenlemeler yapılacağı ve gerçekleştirilecek ölçme değerlendirme faaliyetlerinin zamanı ve türüne ilişkin tüm ipuçlarını bize ihtiyaç analizi sağlayacaktır (Karacaoğlu, 2011; Demirel, 2009).

Bu noktada ihtiyaç belirlerken ve hedeflerin tutarlılığını tespit ederken programın felsefesi önemli rol oynar. İhtiyaçları belirlerken yaygın olarak kullanılabilecek metotlardan biri bireylerin inanç ifadeleri oluşturmalarını sağlamak amacıyla onların felsefi pozisyonlarını açıklığa kavuşturmadır. Bu ifadeler basit bir öncül üzerine bina edilir: insanlar ne zaman bir eylemde bulunsalar bu eylemi bir mantık temeline oturturlar. Bu temelden yoksun olduğunda hem kişisel hem de toplumsal hareketleri yönetip koordine etmek imkânsız olacaktır. İşte bir organizasyon ya da sistem olan eğitim kurumları da insanların yani öğrencilerin rasyonel temele oturtacakları bu ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmuş yapılardır. Bu nedenle bir felsefe belirledikten ve bu felsefeye dayalı inanç ifadeleri oluşturduktan sonra program geliştirmeye rehberlik edecek ihtiyaçların analizi safhası gelmiş olur (Wiles ve Bondi, 1998).

İhtiyaçların belirlenmesi birçok milli eğitim sisteminde ulusal bir fonksiyon olarak görülmektedir. Bu gelişimsel süreç genelde üç şekilde yürütülür (Şeker, 2013; Demirel, 2009) :

- Programın felsefesine dair veya ilişkili kaynaklardan süzülecek ifadelerin belirlenmesi ve bunların istenilen değişimler şeklinde ifadesi
- İnsanların yaşama ilişkin genel hedeflerini belirten kişisel felsefelerini okul ortamına yansıtacak şekilde ihtiyaçları belirleme
- Toplumdaki güncel duruma ait örüntüleri inceleyip buna ilişkin ihtiyaçları okul bağlamında ifade etmek.

Eğitimsel planlamada hedeflerin oluşturulması genelde üç seviyede gerçekleşir. İlk seviyedeki hedeflerin yapısı felsefidir ve geniş bir kapsamları vardır. Örneğin “okul ortamı öğrenme ve öğretmeyi destekleyecek biçimde oluşturulmalıdır ve bu esnada güvenlik en önemli unsurdur” ifadesi birinci seviye bir hedef ifadesidir. İkinci seviyede genel hedeflerin belirlenmesinden sonra atılacak adım okul tarafından sağlanacak belirgin öğrenme fırsatı veya bununla ilişkili fırsatlardan elde edilecek daha özel hedeflerin belirtilmesidir. Bunlar program alanyazınında genellikle öğretimsel amaçlar olarak ifade edilir. (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

Son aşamada ise bu genel ve özelleştirilmiş hedeflere dayanarak programa ilişkin kazanımlar belirlenir. Üçüncü seviye hedeflerde sınıf içerisindeki aktivitelere

dönük bir yapı vardır ve hedefler öğrenci davranışına dönük çıktılar olarak ifade edilir. (Ornstein ve Hunkins, 2009; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Hedeflerin seviyelere göre gösterdiği özellikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Hedeflerinin Seviyeleri ve Aralarındaki İlişki

Hedef Seviyesi	Tür	Köken	Özellikler
Seviye 1	Geniş kapsamlı amaç ve hedefler	Ulusal veya bölgesel düzeyde komisyonlar tarafından belirlenir	Seyrek olarak revize edilir
Seviye 2	Genel ancak Seviye 1’e göre daha özellikli amaç ve hedefler	Yerel komisyonlar ya da okul yönetimleri tarafından belirlenir	Seviye 1’deki hedefleri gerçekleştirmek için takip edilecek sürecin ana hatlarını belirtir
Seviye 3	Davranışa dönük ifade edilmiş	Öğretmen grupları veya bir tek öğretmen tarafından belirlenir	Beklenen çıktının ne olduğunu, bu çıktının nasıl değerlendirileceğini ve performans seviyelerini açıklar.

Kaynak: Wiles ve Bondi, 1998: 83.

3.1.3. Program İçeriğinin Seçilmesi ve Organize Edilmesi

Programın içerik boyutunda bir önceki aşamada belirlenmiş hedef ve kazanımlara dönük olarak “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Hedeflerin gerçekleştirilmesinde bir aracı rolü gören içeriğin belirlenmesinde öğrencilerin kazanımları amaçlanan bilgi, beceri, tutum, değer vb. özelliklerin hangi konu veya dersler aracılığı ile verileceği kararlaştırılır.

İçerik öğrencinin kazanması hedeflenen bilgilerin ansiklopedik bir bakışla sıralanması değil öğrenci için anlamlı olan yaşantılarla ilişkili olay ve olguların aktif bir düzenlenmesidir (Varış, 1996). Öğrencilerin hedef ve kazanımlarda belirtilen özellikleri kazanmaları için gerekli olan tüm kavram, ilke, kural ve olgular içeriği oluşturmaktadır. İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi eğitim programlarının işlerlik kazanmasında önemli bir role sahiptir.

Program geliştirmeciler öğrencilerin başarılı olabilmeleri için hangi içeriğe ihtiyaç duyduklarını belirlemelidir. “Hangi içerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılar?” veya “aynı içerik tüm öğrenciler için uygun mudur?” gibi sorular bu amaçla programcıların kendilerine sorabilecekleri sorulardır. Program geliştirme işini yürütenler uyguladıkları program tasarısı veya gelişimsel model neyi

öğrencilere kazandırmak istiyorsa bunu gerçekleştirebilecek en uygun içeriği seçmek durumundadırlar. Ayrıca içerik öğrencinin anlamlı ve faydalı olarak kabul edeceği bir biçimde organize edilmelidir.

Program geliştirmeçiler program içeriğini seçerken bazı ortak ölçütleri takip ederler. Bu ölçütler tüm eğitimciler açısından bir ortaklık arz etmekle birlikte farklı felsefi görüşlere sahip eğitimciler bu ölçütlerden bazılarına daha çok odaklanabilir. Ölçütler sırasıyla şu şekilde sıralanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2008):

Kendine Yeterlilik: İçerik seçimindeki temel ölçüt öğrencileri ekonomik anlamda maksimum bir kendine yeterliliğe sahip kılmaktır. Burada kastedilen durum üç farklı noktada kendini gösterir; ilki öğretmek için kullanılan çaba ve eğitimsel kaynaklar, ikincisi öğrenci çabaları, üçüncüsü ise konu alanının genellenebilirlik düzeyi. Bu ölçüt içeriğin öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını ve kendini gerçekleştirmesini sağlamaya ilişkin çabalara dönük kullanılır.

Önem: Öğrenilecek içerik, temel fikirler, kavramlar, prensipler, genellemeler vb. program hedeflerine katkıda bulunduğu ölçüde önemli olarak değerlendirilir. İçerik aynı zamanda belirli öğrenme yeterlilik, beceri, işlem, süreç ve tutumlarını geliştirmeyi de hedeflemelidir.

Geçerlilik: İçeriğin geçerliliğini ortaya koyan özellikler amaca hizmet etmesi, güncelliği ve gerçekle olan bağıdır. Bilgi patlamasının olduğu bu çağda program içeriği çok kısa bir sürede demode ve hatta yanlış hale gelebilir. Geçerlilik içeriğin ilk seçildiği anda incelenmelidir; ancak süreç içerisinde de bazı dönemlerde geçerlilik düzeyi tekrardan kontrol edilmeli ve içeriğin güncelliği doğrulanmalıdır.

İlgi: Özellikle öğrenci merkezli öğretimi savunanlar için önemli bir ölçüt de ilgidir. Öğrenci merkezli görüşün temsilcileri bilginin ancak öğrencinin hayatı için anlamlı olduğunda var olabileceğini ifade ederler. Öğrenci için anlamlı olmayan bilgi eğitimi kimliksizleştirmektedir. Bu anlayışa göre programın kaynağı çocuğun kendisidir. Bir başka deyişle programı belirleyen şey öğrencilerin ilgileridir.

Fayda: Bu ölçüt içeriğin kullanılabilir olmasıyla alakalıdır. Konu merkezli bir tasarımda odak, içeriğin öğrenilen bilgiyi iş hayatında ve gelecekteki yetişkin yaşamında nasıl kullanılabilir hale getireceğidir. Öğrenen merkezli tasarımda ise fayda, içeriğin öğrencinin kendi öz kimliğine dair net bir algıya sahip olmasını

sağlaması ve kendi hayatına bir anlam katmasıyla ilişkilidir. Yani önemli olan içeriğin öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarabilecek bir yapıda olmasıdır. Sorun merkezli tasarımın faydaya bakışı ise içeriğin güncel hayatla ve sosyal ve politik mevzulara ilişkili olmasıdır.

Öğrenilebilirlik: Bu ölçüt bir içerik için çok açık bir noktayı ifade etmektedir. Öğretilmesi mümkün olmayan bir içeriği seçmek zaten amacıyla başta çelişen bir durumu ortaya koyacaktır. Ancak okullara yönelik yapılan eleştirel araştırmalarda bazı içeriklerin öğrenciler tarafından nerede ise hiç öğrenilmemesine veya çok zor öğrenilebilmesine rağmen aynı şekliyle programlarda yer almaya devam ettiği görülmektedir. İçeriğin öğrenilebilir olması en verimli şekilde yerleştirilip uygun bir şekilde organize edilmesi ile ilgili bir ölçüttür.

Uygulanabilirlik: Bu ölçüt program geliştirmecilerin seçilecek içeriği zaman, uygun kaynaklar, öğretim kadrosunun yetkinliği, politik iklimin doğası, mevcut kanuni düzen ve bu işe tahsis edilen para kaynağı ışığında değerlendirmesini gerekli kılar. Bunun nedeni eldeki çok geniş bilgi evreninden içeriği oluştururken bu türlü sınırlılıkların var olduğu gerçeğidir. İçerik seçiminde hali hazırdaki gerçeklikten kopuk bir planlama yapmak mümkün olmayacaktır.

3.1.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi ve Organize Edilmesi

Eğitim durumu olarak da isimlendirilen öğrenme yaşantıları genel olarak belli bir süreç esnasında bireyi etkileme gücü olan dış şartlar veya istendik davranışları öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetlerdir (Sönmez, 2012; Ertürk, 1984). Öğrenme yaşantıları öğrenenin program aracılığı ile içinde bulunacağı öğrenme-öğretme sürecinde karşı karşıya geleceği yani deneyimleyeceği tüm eğitimsel aktivitelerdir. Program geliştirmeciler yalnızca programın içeriğini değil öğrencilerin bu içeriği nasıl deneyimleyeceklerini de belirlemelidir. Bu noktada öğretimsel stratejiler ve eğitimsel aktiviteler üzerinde düşünülmelidir. (Ornstein ve Hunkins, 2008; Oliva, 2004).

Bu noktadaki önemli sorulardan biri öğretmenin geniş strateji havuzundan hangisini seçeceğidir. Bu seçimde yardımcı olması amacıyla Oliva (2004) öğrenme yaşantılarına kaynaklık edecek beş başlık belirlemiştir. Bunlar;

a. *Hedefler:* Strateji seçiminde göz önüne alınacak noktalardan biri belirlenmiş öğretimsel hedeflerdir. Stratejilere dair çok geniş bir seçenek havuzu olmasına karşın belirli bir hedefi gerçekleştirecek ancak belli sayıda strateji seçilebilir.

b. *Konu alanı:* Öğretilecek içerik, bu içerik öğretilirken kullanılacak strateji üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İçerikle birlikte hangi başlıca gerçeklerin, anlayışların, eğilimlerin ve becerilerin geliştireceği belirlendiğinde, bunu takiben kullanılabilecek stratejiler de belirginlik kazanır (Ornstein ve Hunkins, 2008).

c. *Öğrenci:* Öğretimsel stratejiler ve öğrenme yaşantıları öğrenci grubu için uygun olmalıdır. Burada grubun yaş, gelişmişlik düzeyi, hazırbulunuşluk gibi özellikleri öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde önemli rol oynar. Öğrencinin bu özellikleri göz önüne alınarak uygun strateji seçimi yapılmalıdır (Karacaoğlu, 2011).

d. *Toplum:* Ebeveynlerin istekleri, toplumun yapısı, gelenek ve toplumsal uyum ve düzen strateji seçiminde rol oynar. Ayrıca toplumda gözlenen bir eksiklik de uygun strateji seçimi ile giderilebilir. Örneğin bir toplumda yetişkinler birbirlerini dinlemede, farklı görüşlere saygı göstermede ve tartışma becerilerinde istenen düzeyde değilse, bu durum eğitim kurumlarında bu beceri, özellik ve değerleri geliştirici yaşantıları öğrencilerin deneyimlemesi sağlanarak aşılabılır.

e. *Öğretmenler:* Öğrenme yaşantıları, öğretmenin öğretim stiline ve öğretmenin takip ettiği öğretim modeline uygun olmalıdır. Örneğin öğrencileri ile yakın çalışma tarzı benimseyen bir öğretmenin büyük grup tartışması yaptırması uygun olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrenme ve öğretime ilişkin felsefelerine en uygun düşen stratejileri sınıf içi öğrenme yaşantıları esnasında uygulamalıdır.

3.1.5. Sınama Durumlarının Belirlenmesi

Değerlendirme bir ölçüte göre karar verme işi olduğundan eğitim sürecinde hedeflenen kazanımlara göre karar verme eylemi olarak tanımlanabilir. Değerlendirme bir başka deyişle sınama durumları tasarlanırken “Ne kadar?” sorusuna yanıt aranır (Karacaoğlu, 2011). Eğitim sürecinde değerlendirme yaparken program geliştirme işleminin başında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyi belirlenmeye çalışılır.

Eğitimde ölçmenin önemi eğitimin teorik bir bilim dalı olmasının yanı sıra pratik kararlarda da değerdendirmelere dayanak sağlamasıdır. Bununla birlikte eğitimin kalitesi hakkında verilecek kararların daha objektif olmasına olanak tanınması da ölçme eyleminin bir işlevidir.

Tüm öğretim etkinlikleri gibi ölçme ve değerdendirmenin temel işlevi de öğretim ve öğretimin bağılı olduğı programın niteliğinin geliştirilmesidir. Bu temel işlevi dışında ölçme ve değerdendirme aşağıda belirtilen işlevler açısından da gereklidir (Erkan ve Gömleksiz, 2008):

- Öğretim ile belirlenen açmalara ulaşma derecesini saptama
- Öğretime ilişkin kararlar alma
- Öğretim yöntem ve materyallerinin amaca uygunluğunu değerdendirme
- Programın ve öğretimin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleme
- Öğrencilere ve diğdr paydaşlara öğretim hakkında anlamlı ve güvenilir dönütler sağlama
- Öğretim aksaklıklarını tespit etme.

Değerdendirme çağdaş yaklaşımlarda sadece kazanım odaklı işlememektedir. Bu kazanıma ulaşırken gösterilen davranışlar, performans, kazanılan tutum ve anlayışlar da güncel yaklaşımlarda ölçölüp değerdendirilmektedir. Bu nedenle günümüzde performansa yönelik değerdendirme yaklaşımları ön plandadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin bir kazanıma ulaşma sürecinde gösterdiği basitten karmaşığa tüm davranışlar ölçmenin ilgi alanına girmektedir.

Richards (2009) değerdendirme yaklaşımlarını üç kategoride inceler; biçimlendirici, aydınlatıcı ve ürüne dönük. Bu değerdendirme türleri kısaca şu şekilde açıklanabilir (Şeker, 2013):

Biçimlendirici değerdendirme öğretimin sürekli bir gelişmeye ve iyileştirmeye tabi tutulmasına yöneliktir ve bu değerdendirmede aşağıdaki sorulara cevap aranır: “Hedeflere yeterli zaman ayrıldı mı?”, “Öğrenciler uygulanan öğretimden hoşlandı mı?”, “Öğrencilerin motivasyonları istenen düzeyde mi?”, “Öğretmen ve öğrenciler öğretimin uygulanmasında bir güçlükde karşılaşmakta mı?”.

Aydınlatıcı değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecini değerlendirme odaklıdır. Bu aşamada öğretimin uygulanması esnasında sistemli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öğretimde değişikliklerin yapılması amaçlanır. Aydınlatıcı değerlendirme ile cevap aranan sorular şunlardır: “Öğrenciler grup çalışmalarında nasıl davranmaktadır?”, “Tüm öğrenciler derse katılım sağlıyor mu?”, “Öğretmen öğrenciye dönüt verirken ve öğrenci hatalarını düzeltirken hangi stratejileri kullanıyor?”, “Öğretmen sınıf yönetimi boyutunda nasıl davranıyor?”, “Öğrenciler etkinliklerin amaçlarını tam olarak kavrayabildi mi?”.

Ürüne dönük değerlendirmede ise öğretimin etkililiği konu edilir ve programın değeri ve önemi karara bağlanır. Oliva (2004)’ya göre bu değerlendirmede genellikle son testler yapılır ve bu veriler bazı nitel verilerle desteklenebilir. Bu değerlendirme türünün temel amacı bireylerin giriş yeterliliklerini öğretim vasıtasıyla istenen düzeye taşıyıp taşıyamadıklarını belirlemektir. Toplam değerlendirmede “öğretim amaçlarına ulaştı mı?”, “amaçlar yeterli mi yoksa güncellenmeli mi?”, “öğrenciler neyi ne düzeyde öğrendi?”, “problem varsa kaynağı nedir?”, “etkinlikler ve materyaller iyi çalıştı mı?” gibi sorulara cevap aranır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, çalışmanın konusu ile ilişkili araştırmaların konuları ve bulguları özetlenerek tarihsel bir sıra içerisinde sunulacaktır.

1. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. Uysal (1998) tarafından yapılan araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubuna anlatım yöntemi, deney grubuna da tartışma yöntemi uygulanan çalışmada tartışma yönteminin eğitim öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin çevresindeki olaylara ve olgulara daha eleştirel bakabilmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre tartışma yöntemi eleştirel düşünme becerisinin öğretimi açısından önemli yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Gelen (1999) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde eleştirel düşünme becerilerini hangi düzeyde kazandırdıklarını belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve sorma becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli bulduğu ancak yapılan gözlemler sonucunda bu becerileri kazandırmada tamamen yetersiz oldukları saptanmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğreneni düşünmeye sevk edecek sorular sormada da öğretmenlerin yetersiz oldukları belirlenmiştir.

3. Kürüm (2002) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri ve bu gücü etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Toplam 1047 öğrenci üzerinde yapılan tarama çalışması sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile bu gücü oluşturan tüm düşünme becerilerinde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaş, bitirilen ortaöğretim kurumu, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türü, öğrenim görülen program, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ve kendilerini geliştirme amacıyla yaptıkları

etkinlikler eleştirel düşünme gücü ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerin bazılarında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Özellikle öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir düzeyi ve katıldıkları etkinliklerin çeşitliliği arttıkça eleştirel düşünme gücünün de arttığı belirlenmiştir.

4. Özüberk (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 20'şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilen araştırmada deney grubuna 20 saatlik bir süre Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan 14 etkinlik uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlanan programın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin "varsayımların farkına varma" boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçeğin diğer boyutları olan "çıkarılma", "tüm dengelim", "yorumlama" ve "karşı görüşlerin değerlendirilmesi" boyutlarında ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

5. Aybek (2006) yaptığı doktora tez çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde uygulanan konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin etkisini araştırmıştır. Araştırmacı deney gruplarının eleştirel düşünme öğretimini bizzat kendisi gerçekleştirmiştir.

Bulgulara göre grupların ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine, deney grupları arasında ise beceri temelli öğretimin yapıldığı lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Buna göre eleştirel düşünme becerisi öğretiminde beceri

temelli öğretimin konu temelli öğretim ve geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

6. Demir (2006) hazırlamış olduğu doktora tezinde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki eleştirel düşünme düzeylerinin sınıf, cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okul türü, sınıf mevcudu, uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki başarı durumları ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir.

Araştırma kapsamında 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrencilerde altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz, değerlendirme, çıkarım); 2005 SBP uygulanan öğrencilerde ise altı eleştirel düşünme beceri alanının tamamında (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) beşinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu çalışma açısından, beşinci sınıfın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında dördüncü sınıfa göre daha uygun bir sınıf seviyesi olduğu ifade edilebilir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) ve 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinde ise altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde (analiz, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) ve 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve öz düzenleme) 25–40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre sınıf mevcudu değişkeninin eleştirel düşünme öğretimi açısından önemli bir değişken olduğu ve 25'ten az ve 40'dan fazla kişilik sınıfların bu öğretimi gerçekleştirmede uygun ortamlar olmadığı ifade edilebilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme,

çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre yapılandırmacılık felsefesini benimseyen programların eleştirel düşünmeyi geliştirme noktasında daha etkili olduğu görülmektedir.

7. Özdemir (2006), sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmasını Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 134 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme ve karar verme becerilerini “kısmen” kazandırdığı görüşündedir. Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin yeterince kazandırılmamasını en çok yeterli ortam ve olanakların eksikliğine ve öğrencilerin okulda öğrendikleri ile okul dışında öğrendikleri arasında bir tutarlılık sağlanamamasına bağlamışlardır. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma açısından uygun bir ders olduğunu ancak öğretim programının ve geleneksel eğitim sisteminin bu duruma ket vurduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırmak için en fazla araştırma ödevleri vermeyi tercih etmektedir.

8. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel düşünme becerileri öğretimine dair bazı tespitler ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi yüksek öğrencilerin daha etkili öğrenmekte ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha kolay biçimde çözebilmektedirler.

Ayrıca, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrencilerin düşünme süreçlerinin izlenmesi ve özellikle soru sorma ve sorgulama eğilimlerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı ve onların nitelikli soru sormaları noktasında gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin paylaşabilecekleri ve birbirlerinin düşüncelerini değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması ve başkalarının bakış açılarını kavramaya dönük öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi üzerinde durulması gerekli başka bir

hususudur. Öğrencilerin çelişkili konular üzerinde tartışmaları ve kendi düşünme süreçlerini değerlendirmeleri eleştirel düşünme becerisinin öğretimi için önemli görülmektedir.

9. Akar (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemeyi ve eleştirel düşünme beceri düzeyine yaş, cinsiyet, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde etki ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık %36’sı araştırmanın bağımsız değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenler okul başarıları (%15), sosyo-ekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algılamaları (%7) olmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa anlamlı bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlamamıştır.

10. Kurnaz (2007) yaptığı doktora tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisini incelemiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı uygulanan etkinlikler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere göre daha etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Deney gruplarında uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerine öğrenci katılımının çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu katılımın sağlanmasında eleştirel düşünme stratejilerinin sınıfta kullanımı ve işbirlikli öğrenme stratejisinin yanı sıra tartışma ve araştırma inceleme yoluyla öğretime ağırlık verilmesi etkili olmuştur. Özellikle beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminde öğrenilmesi gereken bir konu yerine hikâye, masal vb. araçların kullanılması öğrencilerin derse katılımını artırmıştır. Ayrıca beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde, klasik sınıf oturma düzeninde yapılan değişikliklerin öğrenci etkileşimini çeşitlendirmesi eleştirel düşünme öğretimini desteklemiştir.

Bu bulgular eleştirel düşünme öğretiminin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli olmasının öğrencinin öğretim esnasındaki ilgi ve motivasyonunu arttırdığı sonucuna işaret etmektedir. Buna göre öğretmen merkezli ve aktarmacı anlayışa dayalı öğretim stratejileri ile eleştirel düşünme öğretiminin bağdaşmadığı ifade edilebilir.

11. Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümündeki 40 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada on hafta sonunda deney grubunun eleştirel düşünme becerisi anlamlı bir şekilde gelişirken kontrol grubunda böyle bir gelişmenin olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında farklılaşma anlamlı olarak deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. İki hafta sonra yapılan izleme ölçümünde de bu farkın korunduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ayrı bir ders olarak düzenlenen eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı ölçüde artırmıştır.

12. Kahraman (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, katılımcı sınıf ortamı oluşturma düzeyleri arasında .01 düzeyinde negatif yönde, öğretmenlerin eşitlikçi davranış

sergileme düzeyleri arasında ise .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, demokratik iletişim ortamı oluşturma, demokratik davranma ve öğrenci haklarına saygılı olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

13. Kalkan (2008), araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi düzeyleri ve eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu ve öğrencinin matematik başarısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve bu düzeyin araştırmanın tüm değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

14. Hezen'in (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kitaplarının temel becerileri geliştirmeye uygunluğu incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu araştırmanın sonucuna göre; Türkçe kitapları en fazla eleştirel düşünme becerisine, en az ise girişimcilik becerisine ilişkin atıflar içermektedir. Bunun yanı sıra beceri öğretimine en fazla 4. sınıf, en az ise 1. sınıf Türkçe kitaplarında yer verilmiştir.

15. Korkmaz (2009) araştırmasında eğitim fakültelerinin, öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine nasıl bir etkide bulunduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta seviyede olduğu, eğitim fakültesinde alınan eğitimin eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin gelişimine yeterince katkı sağlamadığı ve cinsiyet ve bölüm faktörlerinin bu gelişim üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

16. Şentürk (2009) yaptığı çalışmada Diyarbakır il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanıp hazırlanmadığını, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğretmenler, ilköğretim programlarının ve ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye uygun biçimde hazırlandığını ifade etmişlerdir.

17. Kazu ve Şentürk (2010) yaptıkları araştırmada, ilköğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun bir biçimde hazırlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için yeterli hizmet içi eğitim almadıkları, okullarda yeterli öğretim materyallerinin olmadığı ve öğrencilerin uygulama yapabilecekleri alanların yetersiz olduğu araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

18. Semerci (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen çalışma 30 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi; “entelektüel şüphecilik”, “merak ve eleştiri”, “özerklik bağımsızlık”, “çok yönlü bakış açısı”, “benzerlik farklılık oluşturma”, “çelişiklere dikkat etme” ve “bilgi kullanımı” şeklinde kavramsallaştırdıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğrencinin kendisini rahatça ifade edeceği bir ortamın, soru sormanın, tartışmanın ve okumanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

19. Yıldırım (2010) “Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Gelişimine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik beceri temelli bir öğretim programı geliştirmeyi ve bu programın uygulamasından elde ettiği sonuçları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ege Üniversitesi Hemşirelik M.Y.O.’da 78 öğrenci ile yürütülen çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi testine göre ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken, beceri temelli eğitim sonrası deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası puanları anlamlı olarak farklı değildir. Eleştirel düşünmeyi tanımlama becerisi iki grup arasında uygulama öncesi anlamlı bir farklılık göstermezken, uygulama sonrası deney grubunun lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu bulguya göre beceri temelli

öğretimin eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir.

Ayrıca araştırmada uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin tümünden dersi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda öğrencilerin tamamı eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştiğini, bir sorunla karşılaştıklarında problem çözme becerilerinin arttığını; 37 öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki 37 öğrenci eleştirel düşünme dersinin iki döneme yayılması, zorunlu ders olması ve okuldaki tüm öğrenciler tarafından alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretimi, üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerine ilişkin özdeğerlendirmelerini olumlu yönde etkilemiştir.

20. Yılmaz (2010) yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında aldığı mesleki ders, kütüphaneye gitme durumu, yılda okunan kitap sayısı, evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı ve okunan kitabı temin etme yolları değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde %42 oranında ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre okumaya ilişkin olumlu tutum eleştirel düşünme becerisini arttırıcı etki yapmaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunun eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin bir hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir. Öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin öğretimi için okuldaki teknolojik alt yapının geliştirilmesi ve gerekli materyallerin temin edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabilceği de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

21. Başoğlu ve Mutlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme öğretimi için gerekli olan ölçütlere uygunluğu araştırılmıştır. Çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan

metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygun olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı metinlerin belirlenen eleştirel düşünme bileşenlerine uygun olmadığı görülmüş; 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ise eleştirel düşünme eğitimi açısından kısmen uygun olduğu belirlenmiştir.

22. Semiz (2011) yaptığı çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarındaki soruların ve ders etkinliklerinin eleştirel düşünmeye uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olarak yapılandırılan araştırmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarında bulunan soruların ve etkinliklerin eleştirel düşünmeye orta düzeyde uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

23. Yeşilpınar (2011) sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının; eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılması, eleştirel düşünmenin öğretimi ve öğretim sürecindeki yeterlilikler, ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliliği ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimine yaptığı katkıya dair görüşlerine başvurmuştur.

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme kavramları çerçevesinde açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğu eleştirel düşünme öğretiminde kendilerini yetersiz görmektedir. Bunu da eleştirel düşünmenin öğretimi açısından lisans öğrenimleri boyunca almış oldukları derslerin genellikle teorik yapıda ve yetersiz olmasına bağladıkları belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğretime dönük etkinliklerin uygulanması gerektiğini ancak bu etkinliklerin uygulanmasında programdan, ortamdaki ve aileden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ise ailelerin bilinçlendirilmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gibi çözüm önerilerinin sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

24. Kanbay (2013) gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında hemşirelik öğrencilerine verilen beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel düşünme ve

problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin anlamlı olarak arttığı, kontrol grubunda ise anlamlı olarak düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca son test puanına göre deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kontrol grubundan anlamlı ölçüde yüksektir. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisinin eleştirel düşünmeyi hedef alan bir eğitimle arttırılabildiği ve eleştirel düşünme becerisinin problem çözme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

25. Saçlı (2013) yaratıcı drama eğitiminin beden eğitimi aday öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma toplam 64 öğrenci ile yürütülen gömülü bir karma desendir. Araştırmadan elde edilen verilere göre deney grubunun değerlendirme boyutu dışında ED beceri ve eğilim son-test puanlarının kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun değerlendirme boyutu dışında tüm boyutlarda ve toplamda ED beceri ve eğilim puanlarında anlamlı artışlar olduğu, buna karşın, kontrol grubunun değerlendirme boyutu ve toplam ED beceri puanlarında anlamlı düşüşler olduğu ($p<.05$) tespit edilmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, eleştirel düşünmenin Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen kanıtlar ve görülen değişimlerden hareketle sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu söylenebilir. Buna göre drama yönteminin eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olduğu ve yansıtıcı düşünmenin eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayan bir beceri olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

26. Sağlam ve Büyükuysal (2013) Eğitim fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre ezberci eğitim-öğretim ortamı ve programı, anlatıma dayalı yaklaşım, öğretmenlerin/öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı oluşturmadaki eksiklikleri, sürekli değişen sınav sistemleri ve sınıflardaki oturma düzeninin eleştirel düşünmeyi engelleyici etki yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca içinde yaşanılan toplumsal kültürün, aile yapısının, sosyoekonomik düzeyin ve

ilköğretimden itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme süreci içerisinde yetiştirilmemesinin eleştirel düşünmeyi sınırlayıcı rol oynadığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda eleştirel düşünmenin öğretimi için okulöncesinden yükseköğretime kadar süreklilik arz eden bir planlama yapılması, sınıf mevcutlarının her bir kademede azaltılması, sınıflarda iletişim ve etkileşim ortamını yaratacak fiziksel ve psikolojik ortamların oluşturulması, programların bu doğrultuda güncellenmesi ve eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarına katılma, tartışma ve araştırma fırsatının sağlanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Buna göre eleştirel düşünme öğretimi sadece birkaç değişkenin kontrolü ile gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. Hem öğretimin planlanması hem de değerlendirilmesi boyutunda birçok unsurun güncellenmesi ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirici anlayışa göre düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

27. Tican (2013) çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki toplam 42 öğrenciyle yürütülen çalışmada yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı son test ve erişim puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

28. Görücü (2014) yaptığı çalışmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin birtakım değişkenler ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri orta düzeydedir ve okul, sınıf düzeyi, cinsiyet ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken anne eğitim durumu ve bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin bir yılda

okudukları kitap sayısının, eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu ve okunan kitap sayısı arttıkça becerinin de yükseldiği belirtilmiştir.

29. Polat (2014) yaptığı tez çalışmasında öğretim programlarında eleştirel düşünme etkinliklerine ne kadar yer verildiğini araştırmıştır. Bulgulara bakıldığında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş ve öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verildiği sonucuna varılmıştır. Buna göre Türk milli eğitim sisteminde eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin bir anlayışın yerleşmeye başladığı söylenebilir.

Sonuç olarak yurtiçinde yapılan çalışmalarda genellikle eleştirel düşünme becerisinin hangi öğretim yöntemleri ile öğretilmesinin daha etkili olacağı konusuna odaklanılmıştır. Bu çalışmada da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan öğretim programının uygulanması esnasında hangi öğretimsel müdahalelerin becerinin gelişimine olumlu etki yapacağı, çalışmanın nitel boyutunda irdelenmiştir. Ayrıca ülkemizde son yıllarda hazırlanan ders kitapları ve bu kitaptaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini yeterli seviyede vurgulamasına rağmen sınıf içi öğretimde bu becerinin öğretilmesine dönük çabaların yetersiz olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada da özellikle ülke genelinde eşgüdümlü olarak yürütülen ve bizim geleneksel eğitim diye nitelendirdiğimiz sürecin merkezindeki becerilerden birinin eleştirel düşünme olduğu ancak bunun yine de öğrenciye tam anlamıyla kazandırılmadığı vurgulanmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesine yönelik yöntemlerin karşılaştırılmasına ilişkin az sayıdaki çalışmada bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte bazı demografik değişikliklerin eleştirel düşünme becerisinin öğretimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını konu edinen çalışmaların bulguları da bu çalışmanın bulguları ile tartışılmıştır.

2. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. Tsui (1999), yaptığı çalışmada eleştirel düşünmeyi geliştirmek için tasarlanan derslerin sahip olması gereken bazı değişkenlerden bahsetmiştir. Buna göre anlamın aktif biçimde öğrenciler tarafından oluşturulmasına odaklanan öğretimsel protokoller, araştırma ve üst düzey düşünmeyi vurgulayan dersler, öğrenci cevaplarının nitelik ve niceliğini arttırmak için yansıtılan cümle ve ifadelerin kullanıldığı dersler, eleştirel düşünme becerisi puanlarını yükseltmektedir. Buna ek olarak yüksek seviyede öğrenci katılımı, öğreticinin cesaretlendirmesi, öğrenci fikirlerinin kullanımı ve teşviki ve akranlar arası etkileşimi destekleyen bir öğretim de eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir.

2. Walkner ve Finney (1999) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin yükseköğretim kademesinde gelişiminde ilişkili olduğu becerileri belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama çalışması süresince öğrencilere çeşitli araştırma ve düşünme becerileri öğretilmeye çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda öğrencilerde yansıtıcı düşünme aracılığıyla eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği belirlenmiştir. Böylece yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında bir ilişkinin olduğu ve birinin gelişiminin diğerini etkilediği ifade edilmiştir.

3. Andrew (2000) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğunu düşündükleri ve %89'unun eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli buldukları ancak zamanın yetersiz olmasından dolayı eleştirel düşünme etkinliklerine fazla yer veremedikleri saptanmıştır.

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

5. Cheung (2001) tarafından yapılan bir çalışmada sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşüncelerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarı üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre burjuva ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, düşük sosyoekonomik düzeyden ailelerden gelen öğrencilere göre eleştirel düşünmede daha iyidirler (Akt. Mirioğlu, 2002: 73).

6. Reed ve Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan ve almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığı ifade edilmiştir.

7. Jackson ve Wasson (2003), çalışmalarında öğretmen adaylarına eleştirel düşünme yardımıyla çoklu kültürel deneyimler analizin gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda, eleştirel bir bakışla değerlendirilen bir olay ve olguda öğrencilerin çoğu kendi yaşamlarında yerleşmiş olan kültürel dinamiklerin farkında olmadıkları ve bu dinamikleri ayırt etmeye yönelik yapılan uygulamalarda toplumsal ve sistematik problemleri tanıyıp adlandıramadıkları belirlenmiştir. Bu eksikliğin nedeninin eleştirel düşünme becerisi düzeyinin düşüklüğü ile ilişkili olduğu çalışma bulgularından hareketle ulaşılan bir başka sonuçtur.

8. Dam ve Volman (2004)'e göre eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir dersin özellikleri şunlar olmalıdır; öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine önem veren, aktif öğrenmeyi destekleyen, problem tabanlı bir anlayışa sahip ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlayan ve canlı tutan. Çalışmada ayrıca öğretimde öğrencilerin gerçek hayatlarına ilişkin problemlerin sınıf ortamına getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu problemlerin özellikle sezgisel, eksik tanımlanmış, karmaşık problemler olması gerektiği de ifade edilmiştir.

9. Smythe (2004) tarafından Yeni Zelanda'da bulunan Auckland Üniversitesi'nde hemşirelik bölümü alan bilgisi derslerini veren öğretmenlerin hemşire adaylarına ders verirken düşünme becerilerini ne kadar kullandıkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmış ve öğretmenlere sınıf içi ve dışında düşünme becerilerini ne sıklıkla kullandıkları

sorulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin düşünme deneyimi ve becerilerine sahip olmadıkları için bu beceriyi sınıfta kullanmadıkları belirlenmiştir.

10. Burkhart (2006) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada içerik temelli bir öğretim programının düşünme becerilerini öğretmede yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Araştırmasında eleştirel düşünme becerisinin beceri temelli öğretimini sağlamak amacıyla bir öğretim programı geliştirmiş ve bu yolla beceri ve içerik temelli öğretim karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonunda her iki öğretim yönteminin de eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirlemiş ancak bu gelişimin beceri temelli öğretim sonunda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte beceri temelli öğretim sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin daha net bir bakış açısı edindiği gözlemlenmiştir.

11. Bessick (2008) yaptığı çalışmada beceri temelli öğretimin Pensilvanya Üniversitesi'nde öğrenim gören 78 adet 1. sınıf öğrencisinin eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarısına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin son testten aldıkları puan ile eleştirel düşünme öğretimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna rağmen hem deney grubunun, hem de kontrol grubunun akademik başarıları anlamlı olarak yükselmiştir. Ayrıca cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı da belirlenmiştir.

12. Heyman (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin temel bileşenlerinden birinin insanların ifadelerini değerlendirme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya göre 3-4 yaşındaki çocuklar, bireylerin güvenilirlik düzeyleri açısından farklı olduklarına dair bazı anlayışlara sahiptirler. Okul öncesi çağda çocuklar diğerlerini bilgi kaynağı olarak değerlendirirken genel bilgiyi dikkate alırlar. Ayrıca görünen ile gerçeğin bazen farklılaşabileceğini ve insanların yanlış inançlara sahip olabileceklerini öğrenirler.

Üç yaşındaki çocuklar, yanıltıcı bir konuşmacının sözlü ifadelerinden, söylediklerinin gerçek inançlarını yansıtmadığını anlar. İkinci sınıf veya daha büyük yaştaki çocuklar konuşmacının çıkarıyla uyumlu ifadeler hakkında daha şüpheli davranırlar. Daha büyük çocuklar öz-ifadenin değerlendirmeye ilişkin özellikleri hakkında (dürüstlük veya zekâ) daha şüpheli iken değer yüklü mukayese özellikleri

hakkında (sempatik olma eğilimi) daha çok şüpheli olmamışlardır. 7-10 yaşları arası çocuklar ise güçlü nedenleri olan bireylerin ifadeleri hakkında artan şekilde şüpheli hale gelirler.

Eleştirel düşünmeyi desteklemenin bir yolu sezgileri tartışmaktır. Hem çocuklar hem de büyükler kimin daha iyi bir bilgi kaynağı olduğunu belirlemek amacıyla çeşitli etkililikte sezgiler kullanırlar. Bu noktada yetişkinler çocuklara aldatıcı etkiyi anlamaları noktasında yardım edebilirler. Bunun yanı sıra sosyal deneyim, çocukların diğerlerinin ifadeleri hakkında yaptıkları akıl yürütmeleri ciddi anlamda şekillendirmektedir.

13. Bataineh ve Alazzi (2009) sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme kavramını nasıl tanımladıkları ve eleştirel düşünme öğretiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğrettiklerini ve eleştirel düşünme öğretiminde karşılaştıkları en büyük sorunun öğrencilerin ilgisizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarında yer alan içeriğin öğretiminin çok fazla zaman aldığını ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için yeterli zamanın kalmadığını belirtmişlerdir. Sınıf içi gözlem sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen uygulamaları ve yöntemleri kullanmadıkları ortaya konmuştur.

14. McGuire (2010) yaptığı doktora tez çalışmasında beceri temelli öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme bilgileri, becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Güney Kaliforniya’da bulunan üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme bilgisi ortalamalarında 2.2 puan, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde ise 1.8 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Sonuç olarak amaçlı bir eleştirel düşünme becerisi öğretim girişimi öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini yükseltmektedir.

15. Fung ve Howe (2012) “Grup çalışması yoluyla eleştirel düşünme üzerine yeni bir perspektif” isimli çalışmada, grup çalışmasının eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkısını ele almışlardır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir

farkın olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerle ile yapılan diyaloglarda alıntılanan ifadelerin son test sonuçları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre eleştirel düşünme becerisi öğretiminde grup çalışmasını kullanmanın beceriyi geliştirici etki yaptığı söylenebilir.

16. Yang (2012) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik sınıf içi uygulamalar” isimli çalışmada, eleştirel düşünme öğretimine dayalı uygulamaların ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre eleştirel düşünme becerisine dönük gerçekleştirilen öğretimsel müdahaleler becerinin gelişimini sağlayıcı etki yapmaktadır.

17. Zelizer (2012) yaptığı tez çalışmasında karma öğretim yaklaşımı ile içerik temelli eleştirel düşünme öğretimini karşılaştırmak amacıyla yarı-deneysel bir çalışma yürütmüştür. 172 son sınıf lisans öğrencisi ile yürütülen araştırmada eleştirel düşünmeye dair bu iki öğretim arasında eleştirel düşünme becerisini geliştirme noktasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik düzey ve okula hangi yolla alındığına dair değişkenler eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

18. Adams (2013) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması ile ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Ayrıca öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının düzeyi arasında bir karşılaştırma yapılması ve sınıfta özel bilişsel faaliyete ayrılan zaman ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon da hesaplanmaya çalışılmıştır.

Çalışma sonunda, yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlam farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

19. Rohrer (2014) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ancak bu gelişmenin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte

eğitimcilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişimleri arasında pozitif ancak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte genellikle en yüksek gelişimin olduğu sınıflarda eleştirel düşünme becerisi yüksek eğitimciler öğretimi gerçekleştirmiştir. Buna göre öğretmenin kendisinin de eleştirel düşünme becerisine sahip olması eleştirel düşünme becerisi öğretimi için önemli bir unsurdur.

20. Tiruneh, Verburgh ve Elen (2014) yaptıkları çalışmada günümüzde eleştirel düşünme öğretiminin eğitimin önemli bir hedefi haline gelmesine rağmen bu öğretimin hangi koşullar altında gerçekleştirildiğinde en etkili sonuçları vereceği noktasında ortak bir anlayış olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine alanyazında eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin ifade edilen dört yaklaşımın (beceri temelli, konu tabanlı, içerik temelli, karma) kullanıldığı deneysel araştırmaları inceleyerek en etkili eleştirel düşünme öğretim yaklaşımını belirlemeye çalışmışlardır.

33 araştırma üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretim yaklaşımının yanında, kullanılan öğretim stratejisi, öğretmen ve öğrencinin özellikleri ve eleştirel düşünmenin ölçülmesi değişkenleri de göz önüne alınmıştır. Bulgulara bakıldığında en etkili eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının beceri temelli ve karma yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Öğretim stratejilerine bakıldığında eleştirel düşünme prensiplerinin açık ve detaylı şekilde öğrencilere kazandırılmasının, bu prensiplerin bir konu içerisine gömülü olarak verilmesinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisinin öğrencinin akademik performansı ile ilişkili olduğu ve özellikle konu tabanlı ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde öğreticinin beceri öğretime ilişkin bir hazırlık ve tecrübeye sahip olması gerektiği de çalışmanın bulguları arasındadır. Öğreticiye ilişkin bu değişkenin etkisi beceri temelli ve karma yaklaşımla öğretimde ortaya çıkmamaktadır.

Eleştirel düşünmenin hangi yolla ölçüldüğünün eleştirel düşünme becerisine etkisi incelendiğinde ise standartlaştırılmamış ölçümlerin beceri gelişimine daha çok katkı sağladığı ve gelişimin, öğretim esnasında kazandırılan etkinliklerle ölçme aracı ilişkili olduğunda daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Standartlaştırılmış ölçümlerde ise açık uçlu soruların daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

21. Vierra (2014) yaptığı çalışmada akademik başarı ile eleştirel düşünme becerisi arasında güçlü bir ilişki belirlemiş ancak cinsiyet ve sınıf düzeyinin beceri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada bazı kültürlerin eleştirel düşünme öğretimine dair vurgulara daha yüksek düzeyde sahip olduğunu ve eleştirel düşünme becerisi ve öğretimine ilişkin seviyenin kültürler arasında farklılaştığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak yurtdışında yapılan çalışmalarda, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dönük öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, becerinin gelişimini destekleyen öğretimsel unsurların neler olduğu ve becerinin gelişiminde birtakım demografik değişkenlerin etkileri konu edilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen programın beceriyi geliştirmedeki etkisi ilgili çalışmalardaki programların etkileri ile karşılaştırılmış, öğretimsel unsurlar açısından da bir tartışma yürütülmüştür. Bu çalışmada konu edinilen demografik değişkenlerin etkileri ile ilgili araştırmalardaki değişkenlerin etkileri de yine ortak bir bakışla sentezlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi ile araştırma sürecine ilişkin bilgiler verilecektir.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada karma yöntem çeşitlerinden sıralı iç içe karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişlik ve derinliğe sahip olması amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının öğelerini birleştirdikleri bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bir yöntem olarak, araştırma sürecinin çeşitli aşamalarında nitel ve nicel yaklaşımların bileşimi ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir.

Bu yöntem tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına ve analiz edilerek yorumlanmasına dayanmaktadır. Karma yöntemde, araştırmacı;

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri titiz bir şekilde toplar ve analiz eder.
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar.
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir.
- Bu işlemleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır.
- Bu işlemleri çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi eden bir yapıya sahiptir. İnsanların bulunduğu ortam veya bağlamı

anlamada nicel araştırmanın zayıf olduğu iddia edilebilir. Nicel sonuçlar değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik genel açıklamalar sağlayabilirler ancak istatistiksel test veya etki büyüklüklerinin aslında ne anlama geldiğine yönelik ayrıntılı bir anlayış sunamazlar. Nitel veri ve sonuçlar bu anlayışın inşa edilmesine yardımcı olabilir. Diğer yandan araştırmacı tarafından yapılan kişisel yorumlar, araştırmacının yanlılığı ve çalışma grubunun küçüklüğü nitel araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu zayıflığı da nicel araştırma telafi etmektedir.

Karma yöntemde birden fazla dünya görüşü kullanılabilir ve bu çoklu dünya görüşlerinin seçimi araştırmacının sosyal dünyayı hangi yolla bilmeye çalıştığından çok karma yöntemin türü ile ilişkilidir. Nicel yöntemler genellikle başlangıçtan itibaren yol gösterici, belirleyici bazı kuramları içeren pozitivist dünya görüşü içinde kullanılır ve çalışma deneysel olarak ölçülmüş ve gözlenmiş bazı değişkenlerle sınırlandırılır. Sonrasında eğer ikinci aşamada araştırmacı anket sonuçlarını takip etmek ve açıklamak için nitel odak gruplarına geçiş yaparsa yapılandırmacı dünya görüşüne kaymış olur. Bu nedenle dünya görüşleri araştırma yöntemiyle ilişkilidir ve çalışma esnasında değişebilir (Caracelli ve Greene, 1997).

Karma yöntem türlerinden iç içe karma yöntemde, araştırmacı verileri geleneksel nicel ve nitel yöntemler içinde toplar ve çözümler. Bu yöntemde araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya eylem araştırması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma yöntemde destekleyici aşama genel yöntemi bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir. Burada hedef, asıl verinin toplanması öncesinde bir hazırlık araştırması gerçekleştirmek ve baskın süreci planlamak, asıl verinin toplanması esnasında süreç ve çıktılar gibi girişimleri eksiksiz halde anlamak veya asıl verinin toplanması sonrasında süreç izleme odaklı açıklamalar oluşturmak olabilir (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Kavramsal olarak iki yöntem gerek daha büyük bir yöntemi tamamlaması amacıyla birbirine eklenmiş olsun gerekse de iki yöntem daha büyük bir yöntem içinde kaynaştırılmış biçimde iç içe olsun, iç içe karma yöntemin iki biçimi vardır. İç içe yöntemin en bilinen biçimi araştırmacının daha büyük bir yöntem içerisine farklı soruları cevaplamak için ilave veri kümelerini gömmesidir. Son zamanlarda ise alan

uzmanları geleneksel yöntemlerin içerisine hem nitel hem de nicel verilerin yerleştirildiği melez yöntemleri tartışmaktadır. Bu yaklaşımlar karma yöntem durum çalışmaları veya karma yöntem anlatı araştırmalarını ortaya çıkarmıştır. Bu örneklerde durum veya anlatı çalışması hem nitel hem de nicel veri toplamak için bir çerçeve vazifesi görür (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Bu çalışmada nitel bir yöntem olan eylem araştırmasının içine nitel ve nicel yöntemler gömülmüş ve bu yolla eleştirel düşünme becerisinin beceri temelli öğretimine ilişkin net bir bakışa sahip olmak amaçlanmıştır. Araştırmaya eleştirel düşünme becerisinin öğretimine yönelik bir program geliştirme çalışması ile başlanmıştır. İhtiyaç analizine dayalı olarak programın hedef ve kazanımlarının belirlenmesinden sonra programın içeriği oluşturulmuştur. Programın öğrenme-öğretme sürecine dair unsurlar açıklığa kavuşturulduktan sonra ise programın etkililiğini ölçmek amacıyla kullanılacak araçların geliştirilmesi ve seçilmesi süreci işletilmiştir. Program ve ölçme araçları pilot çalışmalarla denenerek son hali verilmiş ve uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise geliştirilen programın uygulanmasından önce, uygulama esnasında ve sonrasında elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu araştırmada programın uygulanmasından elde edilen verilerin baskın olarak nicel verilerle açıklanması amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen nicel veriler ile öğretim programının öğrenci üzerinde oluşturduğu değişim belirlenmiş ve programın etkililiği ortaya konmuştur. Araştırmada nicel yöntem olarak yarı deneysel yöntemlerden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yöntem kullanılmıştır. **Nitel veriler ile de nicel yöntem sonuçlarını ayrıntılandırmak, genişletmek, örneklemek ve açıklamak hedeflenmiştir. Öğretim esnasında öğrencide ortaya çıkan istatistiksel değişimi hangi unsurların meydana getirdiğinin ayrıntılı bir betimlemesi nitel yöntemden elde edilen veriler yardımıyla gerçekleşmiştir.**

Bu noktada nitel veriler, katılımcıların uygulama ile ilgili tecrübelerini ortaya koymak, uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkisini anlamak (engel ve fırsatlar vb.), sosyoekonomik seviyedeki değişimin deneme üzerindeki muhtemel etkilerini tespit etmek ve müdahalenin yürütülmesini kolaylaştıran veya zorlaştıran doğrudan

ve dolayısı faktörleri saptamak için kullanılmıştır. Uygulama sonrasında ise çıktıların neden oluştuğunu tarif etmek, uygulamada gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla katılımcı dönütleri almak, deneyin işlem basamaklarının uygun bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için nitel veriler kullanılmıştır.

Nitel veriler eleştirel düşünme becerisi kazandırmada, geliştirilen programın etkililiğinde değişiklik oluşturan bileşenleri tespit etmede ve bu bileşenlerde ne tür değişiklikler yapılması gerektiği noktasında karar almada rehber görevi görmüştür. Bu yolla programın etkililiğinde kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci veya değerlendirme unsurlarından bir veya birkaçının ne tür etkilerde bulunduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada eylem araştırması çerçeve görevi görmüş, bu yöntemin içine gömülen nicel ve nitel yöntemlerin ise bu ana yöntemden ve bu süreçteki tüm faaliyetlerden elde edilen verilen anlaşılmasını kolaylaştırıcı bir etki yapması hedeflenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama süreçlerinden elde edilen veriler harmanlanmış ve daha güçlü çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır. Böylece eylem araştırması sürecini betimlerken nitel ve nicel veriler kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış; böylece araştırmanın bulgularını farklı, birden çok veri kümesine dayanarak yorumlama imkânı elde edilmiştir.

Araştırmada çerçeve görevi gören eylem araştırması bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Eylem araştırmasındaki genel amacın anlamak ve çözüm bulmaya çalışmak olduğunu vurgulayan Johnson (2005: 14-16), bu araştırma türünün özelliklerini şöyle sıralanmaktadır:

- *Eylem araştırması sistematiktir:* Verilerin belli bir özgürlükte toplanmasına, analiz edilmesine ve sunulmasına karşın sistematik bir bakış açısı yaratılması gerekmektedir.

- *Araştırmaya bir yanıtla başlanmaz:* Araştırmaya ne bulunacağı bilinerek başlanmayacağı için araştırmacı olabildiğince gözleyen ve belli bir yöntemin etkilerini çalışan kimse olmalıdır.

- *Eylem araştırması karmaşık olmak zorunda değildir:* İyi düzenlenmiş ve özlü olarak betimlenmiş veri her zaman için karmaşık veriye göre daha geçerlidir.

- *Veri toplamaya başlamadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır:* Eylem araştırmasının sistematik olması özelliğinden hareketle veri toplamaya başlamadan önce planlı olmak gerekir. Ancak, plan ve toplanan verilerin türü araştırma sürecinde değişebilir.

- *Araştırma projesinin süresi farklı olabilir:* Araştırma projesinin uzunluğu araştırma sorusuna, sorunun özelliklerine, ortama ve veri toplama durumlarına göre değişebilir.

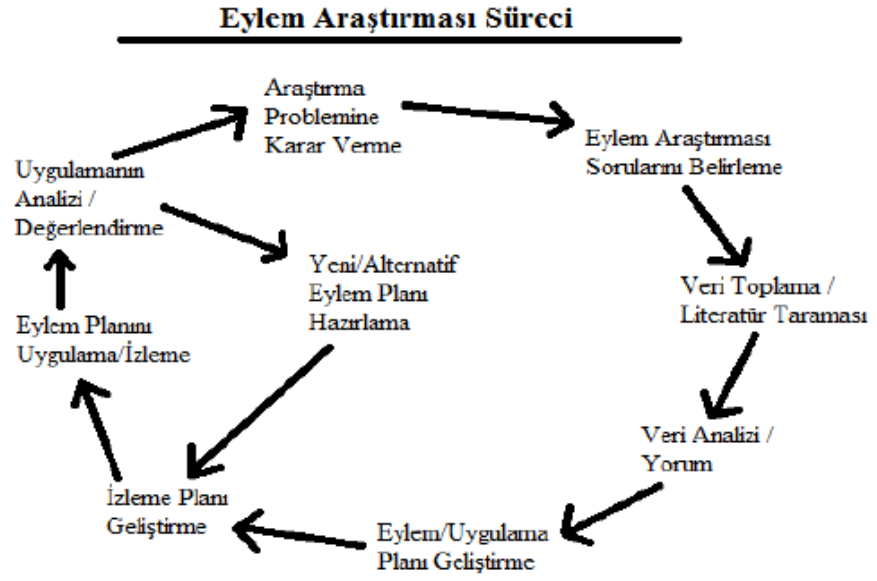
- *Gözlemler düzenli olmalıdır:* Veri toplama tekniklerinden yalnızca biri olan gözlem uzun olmak zorunda değildir; ancak, kısa bile olsa tutarlı ve önceden planlanmış olmalıdır.

- *Eylem araştırması bir kuramla ilişkili olabilir:* Bulguların bir kuramla ilişkilendirilmesi araştırmacının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

- *Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir:* Bu araştırma türünde herhangi bir şeyi kanıtlamaya gerek yoktur. Kontrol grubu, denenceler, bağımlı ve bağımsız değişkenler olmadığı için eylem araştırması nicel araştırma özelliklerini göstermez.

Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin önemine ve bu becerinin öğretiminin ülkemizdeki yetersizliğine dair alanyazında ve ilgili araştırmalar bölümünde yapılan vurgular ile bu alanda bir problemin var olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin bahsedilen bu problemi sistematik bir anlayışla çözmek için bir öğretim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreci işletilmiştir. Şekil 5’te genel bir eylem araştırması süreci gösterilmiştir.

Şekil 5. Eylem Araştırmasının Aşamaları



Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2011.

Bu süreci oluşturan basamakların bu çalışmada hangi eylemlere karşılık geldiği şu şekilde ifade edilebilir:

Araştırma Problemine Karar verme: Eleştirel düşünme becerisinin 21. yüzyılın bilgi toplumunu oluşturan bireylerde bulunması amaçlanan temel becerilerden biri olduğuna dayalı olarak bu çalışmada eleştirel düşünme becerisinin öğretimini amaçlayan bir öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme becerisinin öğretimine ilişkin hazırlanan program rehberliğinde beceri temelli bir eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleştirilmesi ve programın, becerinin gelişimine etkisinin incelenmesi araştırmanın temel amacıdır.

Eylem Araştırması Sorularını Belirleme: Eleştirel düşünme becerisinin öğretiminin ülkemizde yeterli seviyede sürdürülmediği göz önüne alındığında (Gelen, 1999; Özdemir, 2006; Akar, 2007; Korkmaz, 2009; Kazu ve Şentürk, 2010; Yeşilpınar, 2011; Sağlam ve Büyükuysal, 2013), bu çalışmada eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi ile ulusal düzeyde eşgüdümlü olarak gerçekleştirilen eğitimin bünyesinde içerik temelli bir anlayışla verilmesi arasında etkililik noktasında bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna dayalı olarak araştırmada birtakım nicel ve nitel alt problemler belirlenmiştir.

Veri Toplama/Literatür Taraması: Bu aşamada öncelikle eleştirel düşünme becerisinin, alanyazında düşünme becerilerini sıralayan listelerde ortak bir beceri olduğu tespit edilmiştir. Bunun ardından düşünmenin tanımı ve özellikleri, eleştirel düşünmenin tanımı ve özellikleri, beceriyi oluşturan alt becerilerin neler olduğu, bu becerinin neden önemli görüldüğü ve öğretimine ilişkin yaklaşımların neler olduğu alanyazında çeşitli kaynaklar aracılığı ile tespit edilmiştir. Alanyazın taraması ile geliştirilen programa temel oluşturulması hedeflenmiştir.

Veri Analizi/Yorum: Bu aşamada eleştirel düşünme becerisi öğretiminin günümüzde gelişmiş ülkeler tarafından önemli bir beceri olarak kabul edildiği ve bu ülkelerin becerinin öğretimine ilişkin yoğun kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin temel ayrımlardan birinin, eleştirel düşünmenin beceri temelli veya bir içerikle bütünleşmiş biçimde öğretilmesi olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda becerinin öğretimine dair çabaların yetersiz bir seviyede seyrettiği bulgusuna dayalı olarak bu çalışmada eleştirel düşünme becerisinin beceri temelli öğretimine dair bir öğretim programı geliştirmek hedeflenmiştir.

Eylem/Uygulama Planı Geliştirme: Eleştirel düşünme becerisine dair bir öğretim programının geliştirilmesi hedeflendikten sonra program felsefesinin belirlenmesi ve program tasarısının oluşturulması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada programın pilot ve ana uygulamasına ilişkin bir plan da hazırlanmıştır. Buna göre hem programın etkililiğini belirlemeye yönelik kullanılacak ölçme araçlarının hem de etkinliklerin pilot uygulamasının gerçekleştirileceği okullar ve özellikleri belirlenmiştir. Sonrasında ise ana uygulamanın hangi okullarda, haftada kaç saat olarak kaç haftalık bir uygulama ile yapılacağı kararlaştırılmıştır.

İzleme Planı Geliştirme: Bu aşamada geliştirilen öğretim programının etkililiğine ilişkin ölçümlerin hangi yöntemlerle ve hangi aşamalarda yapılacağı belirlenmiştir. Buna göre programın uygulamasının öncesinde, uygulama esnasında ve uygulama sonunda çeşitli yöntemlerle etkililiği belirlemeye dönük izlemeler yapılması kararlaştırılmıştır. Bu izlemelerin araştırmanın modeline dayalı olarak hem nicel hem de nitel yöntemlerle yürütülmesi de bu aşamada karara bağlanmıştır.

Eylem Planını Uygulama/İzleme: Bu aşamada eleştirel düşünme becerisi öğretim programının önceden yapılan eylem planına uygun biçimde uygulaması gerçekleştirilmiş ve uygulamanın yine önceden belirlenen aşamalarında izleme amaçlı ölçümler yapılmıştır.

Uygulamanın Analizi/Değerlendirme: Bu aşamada programın izlenmesi amacıyla nicel ve nitel yöntemlerle yapılan veri toplama süreçlerinden elde edilen verilerin analizi ve değerlendirilmeleri yapılmış ve eleştirel düşünme öğretim programının ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin etkililiğine ilişkin yargılara ulaşılmıştır.

Araştırmada eylem araştırmasının içerisine gömülecek nicel veriler, deneysel araştırma yöntemi aracılığı ile elde edilmiştir. Deneysel yöntemlerde amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel yöntemlerde bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur. Deneysel araştırma bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilecek tek yol olması ve uygun kullanıldığında neden-sonuç ilişkisini geçerli ve güvenilir olarak test etmesi yönüyle diğer nicel yöntemlerden ayrılmaktadır. Çok denekli deneysel yöntemler gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel yöntemler olarak üçe ayrılmaktadır. Yarı deneysel yöntemde eşleştirilmiş gruplar seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu araştırmada beceri temelli eleştirel düşünme becerisi öğretimi yapılması kararlaştırılan okullardan seçilen gruplar öncelikle eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları ön test puanına göre eşleştirilmiş, sonrasında deney ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Çalışmada yürütülen deneysel araştırma süreci Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Deneysel Araştırma Süreci

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Eleştirel Düşünme Öğretim Programı	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi
K (Kontrol)	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Geleneksel Eğitim	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Tablo 4’te gösterildiği gibi araştırmada hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulama öncesinde eleştirel düşünme becerisi testi uygulanmıştır. İşlem sürecinde deney grubuna eleştirel düşünme becerisi öğretim programı rehberliğinde araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilen beceri temelli öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubu ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim programları rehberliğinde geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise hem deney hem de kontrol grubuna eleştirel düşünme becerisi testi bir kez daha uygulanmıştır.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan altı ortaokuldaki toplam 12 adet beşinci sınıf oluşturmaktadır. Bu sınıfların üçünde eleştirel düşünme becerisi öğretim programının, üçünde ise eleştirel düşünme becerisi testinin pilot uygulaması yürütülmüştür. Belirtilen bu sınıflardan birinde ortak olarak hem programın hem de beceri testinin pilot çalışması yürütülmüştür. Sınıfların üç tanesinde beceri testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için bir pilot uygulama daha yapılmış, iki tanesinde ise geliştirilen programın ana uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı ve eleştirel düşünme becerisi testinin pilot uygulaması Afyonkarahisar il merkezinde orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından oluşmakta olan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu ortaokuldan seçkisiz olarak seçilen bir sınıfta beceri testine ilişkin pilot uygulama gerçekleşmiştir. Bu sınıf 26 kişilik mevcuda sahip ve kız öğrencilerden oluşan bir sınıftır. Test üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra okuldaki akademik başarı açısından yüksek ve düşük seviyeye sahip sınıflardan seçkisiz olarak seçilen birer sınıfta testin geçerlilik ve güvenirliğine ilişkin bir pilot uygulama daha yapılmıştır. Bu sınıflardan yüksek akademik başarı düzeyine sahip sınıf 18, diğer sınıf ise 21 kişiden oluşmaktadır. Bu sınıfların ikisi de kız öğrencilerden oluşan sınıflardır. Bunun üzerine araştırma sürecinde geliştirilen eleştirel düşünme becerisi öğretim programının etkinliklerinden seçilen toplam beş etkinlik, biri 18 kişilik ve kız öğrencilerden oluşan, diğeri 25 kişilik ve kız öğrencilerden oluşan sonuncusu ise 24 kişilik ve erkeklerden oluşan üç sınıfta uygulanmıştır.

Eleştirel düşünme becerisi testinin geçerlilik güvenilirliğine ilişkin ikinci pilot uygulama Afyonkarahisar il merkezinde sosyoekonomik düzey açısından yüksek, orta ve düşük olarak nitelendirilebilecek ailelerin çocuklarından oluşmakta olan üç farklı okulun birer sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu okullardan ilki il merkezinde akademik başarı olarak yüksek seviyeye sahip bir okuldur. Diğer okul yine il merkezinde fiziksel olanaklar açısından iyi seviyede olan ancak akademik başarı düzeyi olarak orta seviyeye sahip bir okuldur. Son okul ise hem okulun bulunduğu bölge, hem fiziksel olanaklar, hem de akademik başarı düzeyi olarak dezavantajlara sahip bir okuldur. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflar okullardan seçkisiz olarak seçilmiştir.

Sosyoekonomik düzey açısından yüksek seviyeye sahip okuldan seçilen sınıf 20 kişiden oluşmaktadır ve sınıfta 11 erkek dokuz kız öğrenci vardır. Orta sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen sınıf 14 kişilik bir mevcuda sahiptir ve kız öğrencilerden oluşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen sınıf ise 25 kişilik bir mevcuda sahiptir ve 13 kız, 12 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı iki okul Afyonkarahisar ilinin sosyoekonomik düzey olarak farklılaşan iki bölgesinden seçilmiştir. Okullardan ilki yüksek ve orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından oluşmakta olan bir ortaokuldur. Okul hem öğretmen kadrosu hem de öğretimsel fırsatlara erişim açısından ilin en gözde ortaokullarından birisidir. Okul yaptığı sosyal etkinlikler aracılığıyla il gündeminde ismini sıkça duyurmaktadır. Bununla birlikte fiziksel imkânları da iyi durumdadır. Diğer okul ise şehir merkezine daha uzakta olmakla birlikte alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okuldur. Okulun fiziksel koşulları oldukça kötüdür. Öğrencilerin birçok teknolojik ve öğretimsel imkânlara erişemediği gözlemlenen okulda öğrencilerin öğretime ilişkin ve motivasyonunun gayet düşük olduğu da ifade edilebilir. Çalışmada farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullar üzerinde uygulama yapılmasının nedeni eleştirel düşünme öğretim sürecinde sosyoekonomik düzey değişkeninin etkisini ortaya çıkarmak ve farklı düzeydeki okul ve öğrencilerden elde edilen verilerle bir veri çeşitlemesi yapılarak daha zengin çıktılara ulaşmaktır.

Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki deney grubu 45, kontrol grubu ise 42 kişilik mevcuda sahiptir. Deney grubu 22 erkek 23 kız öğrenciden, kontrol grubu ise 23 erkek 19 kız öğrenciden oluşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki deney grubu 27, kontrol grubu ise 22 kişilik mevcuda sahiptir. Deney grubu erkek öğrencilerden oluşurken, kontrol grubu kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmadaki deney gruplarına ilişkin diğer değişkenlerin dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney Gruplarına İlişkin Betimleyici Değişkenlere Ait Frekans Tablosu

Değişken	Yüksek SED	Düşük SED
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	4
	Ortaokul	7
	Lise	11
	Üniversite	2
	Yüksek Lisans	-
	Doktora	2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	6
	Ortaokul	9
	Lise	7
	Üniversite	2
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	1
Ailesinin Aylık Geliri	1500 ve altı	5
	1501-3000	16
	3001 ve üstü	5
Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayısı	0-4	3
	5-9	5
	10 ve üstü	18
Evde Bulunan Kitap Sayısı	25 ve daha az	4
	26-100	11
	100’den fazla	11
TV Başında Günlük Geçirilen Zaman	0-2 saat	14
	3-5 saat	10
	6 saat ve daha fazla	2
Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zaman	0-2 saat	12
	3-5 saat	11
	6 saat ve daha fazla	3
Okul Dışı Destek Alma Durumu	Evet	16
	Hayır	10
Ders Dışı Etkinliklere katılım Durumu	Evet	17
	Hayır	9

(SED: Sosyoekonomik düzey)

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen deney grubu öğrencilerinin baba eğitim durumlarının genellikle lise

ve üniversite, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen deney grubu öğrencilerinin baba eğitim durumlarının ise genellikle ortaokul ve lise olduğu görülmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumları genellikle ortaokul ve üniversite iken, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen deney grubu öğrencilerinin anne eğitim durumlarının ise genellikle ortaokul ve lise olduğu görülmektedir. Ailenin aylık geliri incelendiğinde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen grubun genellikle orta ve üst, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldan seçilen grubun ise genellikle orta ve alt aylık gelir grubundan geldiği görülmektedir. Bu değişkenlerin sosyoekonomik düzeyin belirleyicileri olduğu göz önüne alındığında, bu dağılım, okulların sosyoekonomik düzey açısından çalışmada belirtildiği şekliyle farklılaştığını kanıtlamaktadır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerisi Testi” ve “yarı-yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi eleştirel düşünme becerilerini ne düzeyde algıladıklarını belirlemek için “Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu” ve her ders sonunda öğrencinin derse ilişkin değerlendirme yapması için “Öğrenci Ders Sonu Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olduğu düşünülen olguları ölçmek üzere “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Eleştirel düşünme becerisi testinin geliştirilme aşamaları aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır:

Deneme Formunun Uygulanması ve Düzeltilmesi

Eleştirel düşünme becerisi testi alanyazın taraması ve ihtiyaç analizleri sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen kazanımları ölçmek üzere ilk aşamada 39 soru olarak hazırlanmıştır. Kazanımların listesi araştırma sürecini açıklarken

programın geliştirilmesi başlığının altında verilecektir. Hazırlanan form test geliştirme alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında form pilot uygulamaların yapıldığı ortaokuldaki beşinci sınıflardan birine uygulanmış ve öğrencilerden forma ilişkin biçim, uzunluk, anlaşılmayan kelimeler vb. yönlerden eleştiriler getirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonrasında form üzerinde öğrenciye yabancı gelen kelimeler daha anlaşılır karşılıklarıyla değiştirilmiş ve uzun olması nedeniyle öğrenciyi yoran metinlerde kısaltmaya gidilmiştir. Örneğin verilen bir durumdaki problemin farkına varma kazanımına ilişkin hazırlanan sorunun şıklarından birinde “yeni bilgisayarınızı alıp eve getirdiniz ve kutuyu açtığınızda içinde farenin (mouse) olmadığını gördünüz” ifadesinde, öğrencileri fare (mouse) kavramına dair çokça sorular yöneltince bu ifade “kutunun içinde bazı parçaların olmadığını gördünüz” şeklinde değiştirilmiştir. Yine şıklardan birinde geçen “otorite” kelimesi “uzman” kelimesiyle, “ihtimal” kelimesi de “olasılık” kelimesiyle değiştirilmiştir.

Testin Uygulanması ve İstatistikî Değerlere Göre Düzenlenmesi

Yapılan düzeltmeler sonunda bu form pilot uygulama okulundan seçilen iki sınıftaki toplam 39 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada seçilen sınıflardan biri akademik başarıya seviyesi yüksek, diğer ise düşük sınıflardan seçkisiz olarak seçilmiştir.

Testte yer alan çoktan seçmeli maddelerin, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanırken alt üst gruplar fark yöntemi (basit yöntem) kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada, uygulama sonrasında testten elde edilen sonuçlarda en yüksek puana sahip %27’lik üst grup ve en düşük puana sahip %27’lik alt grup belirlenmiştir. Ardından bu grupların her bir maddeye vermiş oldukları yanıtların sayısı tespit edilmiş ve aşağıda belirtilen formüller kullanılarak madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır.

$$D=(Dü-Da)/(Nü \text{ veya } Na)$$

D: Madde ayırt edicilik indeksi

Dü: Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan sayısı

Nü: Üst gruptaki öğrenci sayısı

$$P=(Dü+Da)/(Nü+Na)$$

P: Madde güçlük indeksi

Da: Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan sayısı

Na: Alt gruptaki öğrenci sayısı

Geliştirilen testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Bu amaçla çoktan seçmeli maddelerde doğru kabul edilen seçeneğe göre öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan doğru olanları 1, yanlış ve boş bırakılanlar ise 0 olarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında çoktan seçmeli maddeler için ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) ve Kuder-Richardson 21 (KR-21) değerleri hesaplanmıştır. Testin 39 soruluk formu için KR-20 ve KR-21 değerleri sırasıyla ,84 ve ,82 olarak belirlenmiştir. Test maddeleri üzerinde yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. İlk Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru Cevaplayanların Sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
1	Üst	9	1	10	0,6	0,53
	Alt	3	7	10		
2	Üst	7	3	10	0,2	0,69
	Alt	5	5	10		
3	Üst	6	4	10	0	0,56
	Alt	6	4	10		
4	Üst	5	5	10	0	0,53
	Alt	5	5	10		
5	Üst	10	-	10	0,7	0,69
	Alt	3	7	10		
6	Üst	6	4	10	0,4	0,46
	Alt	2	8	10		
7	Üst	8	2	10	0,4	0,53
	Alt	4	6	10		
8	Üst	9	1	10	0,4	0,69
	Alt	5	5	10		
9	Üst	10	-	10	0,9	0,66
	Alt	1	9	10		
10	Üst	9	1	10	0,5	0,58
	Alt	4	6	10		
11	Üst	9	1	10	0,6	0,48
	Alt	3	7	10		
12	Üst	5	5	10	0,5	0,38
	Alt	0	10	10		
13	Üst	8	2	10	0,5	0,58
	Alt	3	7	10		
14	Üst	2	8	10	-0,2	0,25
	Alt	4	6	10		
15	Üst	3	7	10	0,3	0,15

	Alt	-	10	10		
16	Üst	6	4	10	0,5	0,28
	Alt	1	9	10		
17	Üst	8	2	10	0,8	0,41
	Alt	-	10	10		
18	Üst	10	-	10	0,6	0,66
	Alt	4	6	10		
19	Üst	7	3	10	0,4	0,56
	Alt	3	7	10		
20	Üst	10	-	10	0,5	0,84
	Alt	5	5	10		
21	Üst	8	2	10	0,6	0,64
	Alt	2	8	10		
22	Üst	9	1	10	0,4	0,79
	Alt	5	5	10		
23	Üst	8	2	10	0,5	0,61
	Alt	3	7	10		
24	Üst	10	-	10	0,8	0,69
	Alt	2	8	10		
25	Üst	9	1	10	0,6	0,74
	Alt	3	7	10		
26	Üst	9	1	10	0,6	0,66
	Alt	3	7	10		
27	Üst	7	3	10	0,4	0,48
	Alt	3	7	10		
28	Üst	9	1	10	0,4	0,74
	Alt	5	5	10		
29	Üst	10	-	10	0,7	0,66
	Alt	3	7	10		
30	Üst	2	8	10	0	0,23
	Alt	2	8	10		
31	Üst	10	-	10	0,3	0,82
	Alt	7	3	10		
32	Üst	10	-	10	0,8	0,56
	Alt	2	8	10		
33	Üst	9	1	10	0,6	0,58
	Alt	3	7	10		
34	Üst	8	2	10	0,3	0,58
	Alt	5	5	10		
35	Üst	7	3	10	0,2	0,46
	Alt	5	5	10		
36	Üst	4	6	10	0,4	0,23
	Alt	-	10	10		
37	Üst	9	1	10	0,8	0,58
	Alt	1	9	10		
38	Üst	5	5	10	0,4	0,33
	Alt	1	9	10		
39	Üst	7	3	10	0,3	0,51
	Alt	4	6	10		

Erkan ve Gömleksiz (2008)'e göre madde ayırt ediciliğini ve madde güçlük indeksini yorumlarken kullanılacak ölçütler Tablo 7 ve Tablo 8'de ifade edilmiştir:

Tablo 7. Madde Ayırt Edicilik İndeksinin Yorumlanması

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde-Ayırt edicilik gücü yüksek
0,30-0,39	Oldukça iyi bir madde
0,20-0,29	Üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde-Ayırt edicilik gücü orta derece
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf madde-Ayırt etme gücü düşük

Tablo 8. Madde Güçlük İndeksinin Yorumlanması

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,80 ve daha büyük	Çok kolay bir madde
0,65-0,79	Oldukça kolay bir madde
0,35-0,64	Orta düzeyde bir madde
0,20-0,34	Oldukça zor bir madde
0,19 ve daha küçük	Çok zor bir madde

Bu ölçütler göz önüne alındığında 3, 4, 14, 20, 30 ve 31. maddelerin formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca ayırt edicilik değeri uygun sınırın altında olan 2 ve 35. maddeler düzeltilmiştir.

Test Maddelerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Aracılığıyla Kontrol Edilmesi

Bu aşamada pilot uygulama sonucunda eleştirel düşünme becerisi testinden en yüksek puanı alan iki öğrenci ve en düşük puanı alan iki öğrenci ile geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler ise geliştirilen dört dereceli holistik rubrik ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme esnasında araştırmacıya, düşünme becerileri alanında çalışmalar yapan bir eş gözlemci yardım etmiş ve öğrencinin puanı iki değerlendirmecinin verdiği puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi testindeki alt beceri ve kazanımlara paralel olarak hazırlanan 13 soruluk formdan alınabilecek maksimum puan “52” olarak belirlenmiştir.

Özellikleri bir sonraki başlıkta açıklanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dört dereceli holistik rubrik ile yapılan ölçme sonucu, testten yüksek puan alan öğrenciler, görüşme esnasında sorunun sorulması ile öğrencinin göstermesi amaçlanan düşünme yollarını kullanmışlar ve formdan sırasıyla 42 ve 47 puan almışlardır. Buna karşın testin uygulamasında düşük puan elde öğrenciler sorulan soruları cevaplamak için gösterilmesi gereken alt becerileri yeterli düzeyde sergileyememiş ve formdan sırasıyla 29,5 ve 31,5 puan almışlardır. Bu durum teste ilişkin iç geçerliliği destekleyen kanıtlar sunmaktadır.

Testin Son Pilot Uygulaması ve İstatistikî Değerlere Göre Son Halinin Verilmesi

33 soruluk form Afyonkarahisar il merkezindeki biri yüksek, biri orta biri de düşük sosyoekonomik düzeydeki üç ortaokuldaki birer beşinci sınıfta toplam 59 öğrenciye uygulanmış ve tekrardan test maddeleri üzerinde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonrasında ortaya çıkan sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Son Pilot Uygulama Sonunda Yapılan Madde Analizinin Sonuçları

Madde	Grup	Doğru Cevaplayanların Sayısı	Yanlış/Boş Cevaplayanların Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
1	Üst	13	2	15	0,53	0,44
	Alt	5	10	15		
2	Üst	4	3	15	0,26	0,16
	Alt	-	5	15		
3	Üst	12	4	15	0,46	0,49
	Alt	5	4	15		
4	Üst	8	5	15	0,26	0,35
	Alt	4	5	15		
5	Üst	10	-	15	0,33	0,44
	Alt	5	7	15		
6	Üst	9	4	15	0,33	0,44
	Alt	4	8	15		
7	Üst	10	2	15	0,46	0,47
	Alt	3	6	15		
8	Üst	11	1	15	0,53	0,50
	Alt	3	5	15		
9	Üst	8	-	15	0,26	0,45
	Alt	4	9	15		
10	Üst	3	1	15	0,13	0,23
	Alt	1	6	15		
11	Üst	8	1	15	0,26	0,42
	Alt	4	7	15		

12	Üst	5	5	15	0,13	0,32
	Alt	3	10	15		
13	Üst	2	2	15	0,13	0,10
	Alt	-	7	15		
14	Üst	8	8	15	0,26	0,33
	Alt	4	6	15		
15	Üst	4	7	15	0	0,23
	Alt	4	10	15		
16	Üst	14	4	15	0,66	0,49
	Alt	4	9	15		
17	Üst	8	2	15	0,26	0,42
	Alt	4	10	15		
18	Üst	12	-	15	0,60	0,50
	Alt	3	6	15		
19	Üst	7	3	15	0,33	0,28
	Alt	2	7	15		
20	Üst	11	-	15	0,40	0,47
	Alt	5	5	15		
21	Üst	9	2	15	0,46	0,30
	Alt	2	8	15		
22	Üst	6	1	15	0,26	0,27
	Alt	2	5	15		
23	Üst	12	2	15	0,66	0,49
	Alt	2	7	15		
24	Üst	11	-	15	0,33	0,50
	Alt	6	8	15		
25	Üst	9	1	15	0,06	0,52
	Alt	8	7	15		
26	Üst	5	1	15	0,06	0,30
	Alt	4	7	15		
27	Üst	6	3	15	0,20	0,28
	Alt	3	7	15		
28	Üst	14	1	15	0,80	0,42
	Alt	2	5	15		
29	Üst	9	-	15	0,33	0,44
	Alt	4	7	15		
30	Üst	6	8	15	0,20	0,28
	Alt	3	8	15		
31	Üst	7	-	15	0,26	0,28
	Alt	3	3	15		
32	Üst	4	-	15	0,06	0,23
	Alt	3	8	15		
33	Üst	10	1	15	0,46	0,47
	Alt	3	7	15		

Bu ölçütler göz önüne alındığında 8, 9, 14, 16, 18, 20, 25 ve 32. maddelerin formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin formdan çıkarılması üzerine, eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen teste 25 maddelik son hali verilmiştir. Beceri testinin son hali Ek-3'te verilmiştir. Ayrıca ayırt ediciliği düşük

olan 2, 4, 10, 11, 12, 13, 22, 26, 27 ve 30. maddelerin soru köklerinde sorunun temel yapısını bozmayacak değişiklikler yapılmıştır. Testin son haline dair yapılan analizlerde testin bütününe ilişkin KR-20 ve KR-21 değerleri sırasıyla 0,61 ve 0,63 bulunmuştur.

3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Eleştirel düşünme becerisi testini oluşturan maddelerin ölçmeyi hedeflediği alt beceriyi ölçme derecesini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve holistik rubrik geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, eleştirel düşünme becerisi testindeki maddelere paralel olarak 13 maddeden oluşmaktadır. Beceri testinde çoktan seçmeli olarak düzenlenen maddeler, yapısı değiştirilmeden farklı şekilde ifade edilerek açık uçlu sorular haline dönüştürülmüştür. Bu formun değerlendirilmesi amacıyla soruya verilen cevabın ve bu cevaba ilişkin gerekçelendirmenin yeterliliğine dair dört dereceli holistik bir rubrik geliştirilmiştir. Form ve rubrik Ek-5'te verilmiştir. Bu form test geliştirme ile düşünme becerilerinde uzman birer öğretim üyesinden alınan görüşlerle düzenlenmiş ve son hali verilmiştir.

Form eleştirel düşünme becerisi testi maddelerinin geçerlilik güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan ilk pilot uygulama sonucunda, bu testten en yüksek ve en düşük puanı alan ikişer öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler test geliştirme ile düşünme becerilerinde uzman birer öğretim üyesinden tarafından değerlendirilmiş ve formun, beceri testini hazırlamada rehber görevi gören eleştirel düşünme alt becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmüştür.

3.1.3. Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu

Eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu araştırmacı tarafından eleştirel düşünmeyi yansıtacak becerileri ifade edecek şekilde hazırlanmıştır. Formdaki maddeler programın geliştirilmesi öncesinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan alanyazın taramasında bir eleştirel düşünürün sahip olması ve göstermesi gereken beceriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde öğrencinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde fark oluşturabileceği varsayılan demografik özelliklerine ilişkin sorular mevcuttur. İkinci bölümde ise

eleştirel düşünme becerisini karakterize eden 40 adet madde ile öğrencinin eleştirel düşünme becerisine dönük özdeğerlendirmesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Özdeğerlendirme formu eleştirel düşünme becerisi alt becerilerine göre hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve test geliştirme ile düşünme becerilerinde uzman birer öğretim üyesinden alınan görüşler doğrultunda düzenlenmiştir. Formun son hali Ek-4’te verilmiştir.

3.1.4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Yıldırım (2012) tarafından “Bilimsel Süreç Becerileri Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünmelerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlüdür ve ölçekteki maddeler “1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeği geliştirme çalışmaları, Denizli iline yakın ilçelerin farklı sosyoekonomik bölgelerinden oransız eleman örnekleme seçme yöntemiyle belirlenen altı ilköğretim okulunda 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 320 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır (Yıldırım, 2012). Araştırmacı ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 0.49 ile 0.63 arasında değişmekte olduğunu belirtmiştir. Hem madde hem de faktör temelinde elde edilen madde-test korelasyon katsayılarının negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmadığından aracın iç tutarlılığının yüksek ve dolayısıyla yapı geçerliğinin var olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Ölçme aracının Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise .86 bulunmuştur. Bu çalışmada yansıtıcı düşünme ölçeğinin ön uygulamasından elde edilen Cronbach α güvenilirlik katsayısı .97, son uygulamasından elde edilen Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise .80 bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme ölçeği Ek-6’da verilmiştir.

3.1.5. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini belirlemek için Gömleksiz (1993) tarafından hazırlanan ve Likert tipi bir ölçek olan “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Hiç katılmıyorum” (1)’den “Tamamen katılıyorum” (5)’e kadar sınıflanmıştır. Ölçekte 29 madde ve 8 faktör bulunmaktadır.

Faktörler eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşünceye saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyuna başvurma ve azınlık hakları olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, ön ve son uygulamadan elde edilen tüm bölüm güvenirlik katsayıları ön uygulama için .73, son uygulama için .68 bulunmuştur. Bu çalışmada sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinin ön uygulamasından elde edilen Cronbach α güvenirlik katsayısı .81, son uygulamasından elde edilen Cronbach α güvenirlik katsayısı ise .80 bulunmuştur. Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği Ek-7’de verilmiştir.

3.2. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.2.1. Araştırmacının Saha Notları

Araştırmacı programın uygulanması esnasında her ders saati sonunda, her etkinliğin işleme sürecine ilişkin gözlemlerini, düşüncelerini, katılımcıların tepkilerini ve akılda kalan olayları kayıt ettiği saha notları tutmuştur. Saha notlarının tutulmasındaki ana amaç uygulama sürecini derinlemesine betimlemek ve programın uygulanması sürecinin öğrenciler üzerinde meydana getirdiği nitel değişimleri ayrıntılı biçimde açıklamaktır. Bu sayede “Eleştirel Düşünme Öğretim Programı”nın uygulanmasında olumlu ve olumsuz görülen yönler, etkililiği arttırmaya dönük alınabilecek önlemler, katılımcıların etkinlik süresince bireysel ve kişilerarası göstermiş olduğu davranış örüntüleri sistemli biçimde gözler önüne serilecektir.

3.2.2. Katılımcı Günlükleri

Araştırmanın deney grubunu oluşturan beşinci sınıf öğrencileri her uygulama günü sonunda etkinlikler esnasında yaşadıkları, kendileri için anlamlı ve önemli olduğunu düşündükleri yönleri kayıt ettikleri bir günlük tutmuştur. Bu günde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bugünkü derslerde neler öğrendiniz? Sizce bu gün yapılan etkinlikler faydalı oldu mu? Neden?
2. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında en çok zevk aldığınız, hoşunuz giden an hangisiydi?
3. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında sizi en çok şaşırtan an hangisiydi?
4. Bu gün yapılan etkinliklerde ilginizi en çok çeken şey ne oldu? Neden?

5. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında öğrendiklerinizin günlük hayatınıza uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?

Katılımcı günlüklerinin kullanılmasıyla amaçlanan husus öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin yaşantılarını, düşüncelerini ve gözlemlerini yansıtmasını sağlamaktır. Böylece hem programın öğrenci üzerindeki etkisini öğrencinin gözünden belirlemek mümkün olabilecek hem de sonraki uygulamalar için öğretimin geliştirilmesi gereken boyutları tespit edilebilecektir. Katılımcı günlükleri formatı Ek-8’de verilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN SÜRECİ

Bu bölümde araştırma süreci, çalışmanın başlığına uygun olarak üç alt bölümde incelenecektir. Bu alt bölümler “programın geliştirilmesi”, “programın uygulanması” ve “programın değerlendirilmesi” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt bölümlerde, belirtilen süreçte gerçekleştirilenlerin ayrıntılı bir anlatımı yapılacak ve bölüm içerisinde ilgili aşamadaki verilerin toplanması ve analizine de değinilecektir.

4.1. PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİ

4.1.1. Programın Temellerini Belirleme

Programın Felsefi Temeli

Çalışmada geliştirilen programda egemen olacak eğitim felsefesi **İlerlemecilik** eğitim felsefesidir. İlerlemecilik, geleneksel eğitimin biçimciliğine, sözelciliğine ve baskıcılığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Pragmatik felsefeye dayanan ve onun eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemeci görüş, daimici görüşün tersine evrenin ana gerçeğinin devamlılık değil, değişme olduğu kabulünden hareket etmektedir (Arslan, 1996: 259). Eğitim de bu değişime uyacak bir yapıya sahip olmalıdır. Eğitimciler yeni bilgi ve çevredeki değişmeler ışığında farklı politika ve strateji geliştirmeye hazır olmalıdırlar. Eğitim topluma, dış dünyaya veya belli doğruluk, iyilik, estetik kurallarına uyumu değil tecrübenin sürekli olarak yeniden inşasını hedeflemelidir (Demirel, 2009).

Bu çalışmada da eleştirel düşünmenin hızla değişen dünyaya uyum sağlamaya dönük bir beceri olduğu ifade edilmiştir. Eleştirel düşünme öğretimi sayesinde birey karşılaştığı ve sürekli değişip çeşitlenen durum, olgu, kavram,

problem ve fikirlere ilişkin şüpheli bir tavır takınarak aldatılmaya karşı kendini savunabilecektir. İlerlemecilik felsefesine göre bilgi değişken ve öznel. Ancak böyle bir yapıda birey bilgiyi süzme, analiz etme ve kritik yapma imkânına sahip olacaktır. Eleştirel düşünme becerisi bireyin bilgi birimlerini kanıtlar temelinde değerlendirdiği ve bundan yeni zihinsel ürünler oluşturduğu bir beceri olduğundan, bu becerinin öğretiminde bilgiye şüphe ile yaklaşma ve onu öznel bir sürece dâhil etmeden kabul etmeme vurgulanmalıdır. Bu nedenle ilerlemecilik eğitim felsefesinin değişime yaptığı vurgu eleştirel düşünme öğretiminde net olarak ifadesini bulmaktadır.

İlerlemeciler, Rousseau ve Dewey'in düşüncelerini benimsemiş ve eğitimin kitap öğretiminden çok daha fazlası olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu eğitimde çocuğu duyguları, zekâsı ve bedeniyle bir bütün olarak ele almak gereklidir. (Gutek, 2006). Dewey "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde okullarda daimicilerin ve esasicilerin yaptığı gibi sabit bir bilgi birimi üzerine odaklanmak yerine bireylerin **düşünme becerileri üzerine** odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bu anlamda eleştirel düşünme öğretimi öğrencinin, bilginin aktarıldığı sınıf denen kitlenin bir parçası olarak değil kendine özgü duygu, düşünce ve fikirlere sahip ve her şartta bunları dile getirme hakkı olan bir birey olarak kabul edildiği bir süreçtir. Bu anlayış sınıf içerisinde vurgulandığında, her öğrenci kendine aktarılan bilgiyi tek ve en doğru olarak görmekten, doğrunun bazı durumlarda öznel olduğuna dair bir anlayışa geçiş yapacak ve bu da demokratik bir sınıf içi ortamın oluşmasına sebebiyet verecektir. Bu anlamda Rousseau ve Dewey'in ilerlemeciliğe atfettiği özelliklerin eleştirel düşünme öğretimi için olmazsa olmaz özellikler olduğu ifade edilebilir.

İlerlemecilikte eğitim yaşamın kendisidir, yaşama hazırlık değildir. Derslerin içeriği, toplumsal açıdan istendik özelliklere, öğrencinin hemen kullanabileceği ve ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. (Şeker, 2013). Bu çalışma sürecinde geliştirilen eleştirel düşünme öğretim programının içerik boyutunda da öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, yaşama yakın problem durumları kullanılmıştır. Böylece öğrencinin hem ilgi ve

motivasyonunun üst düzeyde olmasının sağlanması amaçlanmış hem de öğrenciyi soyutlanmış disiplinler içerisinde değil gerçek yaşama dair durumlarda yetkin kılacak bir öğretimin gerçekleştirilmesi esas alınmıştır.

Bu çalışmadaki eğitim modelinin tasarımında da öğrencinin merkeze alınması ve süreçte öğrenciyi aktif hale getirecek strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, ilerlemeci bir anlayışın programa rehberlik ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretimin yani bir anlamda programın değerlendirilmesinin hem ürünü temel alan nicel verilerle hem de süreci temel alan nitel verilerle gerçekleştirilmesi de ilerlemeci anlayışa uygun bir durum arz etmektedir.

Bu noktada program modelinin benimsediği felsefenin yanı sıra hangi tasarım yaklaşımına uygun olarak ortaya konulacağı da ifade edilmeye çalışılacaktır. Bilindiği gibi program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasını program tasarımı teşkil etmektedir. Program tasarımı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar, uygulamada işlerlik kazanmaktadırlar (Erden, 2000).

Eğitim programı tasarımı hazırlanırken, birinci aşamada alınacak kararlara temel teşkil edecek veriler konu alanı, toplum ve bireyin ihtiyaçlarının analizi ile elde edilmektedir (Tyler, 1950; akt. Baş, 2013). Bu veri kaynaklarından hangisinin öncelik taşıdığı, tasarımın dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişiklik göstermektedir. Program tasarımları, bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkların ortaya konmasıyla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2009).

Program tasarımında ilk soru programın temelini neye göre şekilleneceğidir. Program öğrenciyi mi, konu alanını mı ya da problemi mi temel alarak tasarlanacaktır (Korkmaz, 2007). İlgili alanyazında eğitim programı tasarımı üç kategoride açıklanmaktadır. Bu eğitim programı tasarım yaklaşımları; (i) konu merkezli program tasarım yaklaşımları, (ii) öğrenci (öğrenen) merkezli program tasarım yaklaşımları ve (iii) sorun (problem) merkezli program tasarım yaklaşımlarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bu çalışmada ortaya konulacak programın oluşturulmasında, öğreneni merkeze alan tasarımlardan **“çocuk merkezli tasarım”** işe koşulacak ve bu tasarımın anlayışı programda benimsenmeye çalışılacaktır. Öğrenci (öğrenen)

merkezli tasarım yaklaşımlarının genel amacı, çocuğun kendisini bir bütün olarak geliştirmesini sağlamaktır. Bu program tasarımında öğrenci merkezde bulunmaktadır (Çubukçu, 2008). Temel felsefe olarak pragmatizme, eğitim akımı olarak da ilerlemeciliğe dayanan öğrenci merkezli tasarım (Gutek, 2006), çocuğun ilgi ve gereksinimlerini ön planda tutarak, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımını öngörmektedir (Marsh ve Willis, 2007; akt. Baş, 2013).

Çocuk merkezli tasarıma göre, öğrenci sınıfta sessizce oturup öğretmenin anlattıklarını ezberlemekle ve sınavda da bu ezberlediklerini tekrar etmekle yetinmemeli, yaşayarak, paylaşarak öğrenmeli, öğrenmeyi öğrenmeli, öğrendiklerini sorgulamalı ve kendi bilgisini kendisi üretme becerisi kazanmalıdır. Çocuk merkezli tasarımda öğretmen ise, öğrencilerin kendi gereksinimlerini kendilerinin fark etmesine yardımcı bir rol üstlenmeli, öğrenme sürecini organize eden kişi olmalıdır.

Eleştirel düşünme öğretimi sürecinde temel anlayışın öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehber konumunda olduğu bir anlayış olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu ve bilgi aktarımına dayalı değil güncel problem durumları üzerinde öğrencinin fikir paylaşımında ve tartışmada bulunduğu bir öğretimin sürdürüldüğü ifade edilebilir. Bu yolla bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen bir öğretimin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Eleştirel düşünme öğretimi bireyin düşünme becerisine ilişkin kapasitesini ortaya çıkarmaya dair çalışmaların yapıldığı bir öğretim tasarımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yolla birey gerçek hayatta karşılaşması muhtemel problem durumları üzerinde düşünme eylemini sürdürerek hem düşünme kapasitesini ortaya çıkarma, hem de gerçek hayat durumlarına ilişkin bir eğitim sürecine katılma imkânı elde etmektedir. Tüm bu özellikler eleştirel düşünme öğretiminin çocuk merkezli tasarlandığını gösteren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Programın Psikolojik Temeli

Eğitim programları bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla geliştirilmektedir. Bireyin özelliklerinin tüm yönleriyle tanımlanması, bu davranışların altında yatan etmenlerin belirlenmesi oluşturulacak davranış değişikliği sürecinin daha kolay ve etkili işlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle insan davranışlarını inceleyen psikoloji alanı “insanlar nasıl öğrenir?”, “öğrenme ortamları

nasıl düzenlenmelidir?”, “öğretim öğrenci seviyesine uygun mudur?”, “içerik ve eğitim durumları nasıl düzenlenmelidir?” şeklindeki sorulara cevap vermede başvurulacak bir temeldir (Şeker, 2013; Karacaoğlu, 2011).

Tarihsel gelişim göz önüne alındığında öğrenmeyle ilgili kuramların üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Davranışçı psikoloji, bilişsel psikoloji ve yapılandırmacılık. Bu çalışmada geliştirilecek programın **bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları** üzerine bina edildiği söylenebilir. (Karacaoğlu, 2011).

Bilişsel yaklaşımda öğrenme salt uyarıcı-tepki bağı ve dıştan pekiştirme yolu ile gerçekleşen bir sonuç değildir. İnsan davranışları bu bağdan daha karmaşıktır yani birey dıştan gelen uyarıcıları pasif olarak alıp ona her defasında aynı belirli tepkileri veren bir canlı değildir (Şeker, 2013). Öğrenme sürecinde öğrenen aktiftir. Bilişsel yaklaşımın temelinde yatan Gestalt psikolojisine göre öğrencinin ihtiyaç, tutum, değer gibi kendilerine has biçimde sahip olduğu bir takım özellikler, öğrenme ünitesi veya materyaline yaklaşımlarında belirleyici rol oynar.

Yapılandırmacı anlayışta bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin bir felsefedir. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenen düşünme ve öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Öğrenen merkezde ve anahtar bir konumda bulunur, anlam oluşturma ve anlama süreçlerine dâhil olur. Bilgiyi içselleştirir ve onu yeni bir forma sokarak kendi bakışına göre dönüştürür. Öğrenci bu sürecin ve bu süreçteki rolünün farkında olduğunda öğrenme açısından verim elde edilmiş olur. Burada da meta-biliş devreye girer. Burada meta-biliş öğrenenin bilgiye hangi vasıta ile edindiği ve ne yönde kullandığının bilincinde olması anlamına gelmektedir. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken kendi görüşlerini sorgular ve kendi dünyaları ile bir ilişki içine girerek onu yorumlarlar (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bu çalışma dâhilinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışması ve beceri temelli öğretimde de öğrencinin katılımını sağlayan, bireysel farklılık ve hızı dikkate alan bir anlayış vurgulanmış; ayrıca öğrenciye başarıyı elde edebileceği görevler vererek, dönüt-düzeltilmelerin kullanılmasını önemli gören bir yaklaşım sürdürülmüştür. Bu çalışmadaki anlayışa göre öğrenci araştıran, inceleyen, irdeleyen

ve sorgulayandır; kendisine ön bilgi verilirse sonuç ve genellemelere kendi varabilir, çıkarımlarda bulunabilir.

Bilişsel psikologlar öğrenmenin çevremizde bulunan olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda oluştuğuna ve bu anlam oluşturma sürecinde de sahip olduğumuz zihinsel kapasite ve araçları kullandığımıza dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenen kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşır ve verilenleri olduğu gibi değil kendi anlamlandığı şekliyle depolar, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçer ve işler. Ayrıca öğrenci öğrenme sürecinde geçmiş öğrenmeleri ile yeni öğrendikleri arasında bir bağ kurar (Demirel, 2012). Bu çalışmada da bireyin karşılaştığı bilgi, olgu, durum ve problemlere karşı kişisel bir bakış açısıyla öznel bir akıl yürütme süreci işletmesini sağlamaya dönük bir program tasarısı oluşturulmuştur. Buna göre birey özellikle bu soru ve problemlerin açık uçlu ve eksik yapılı olması nedeniyle tek bir cevabı bulmaya dönük değil öznel zihinsel ürünler üretmeye dönük bir çaba sergileyecektir.

Bununla birlikte program öğrenenlerin okul içi ve dışında yararlı gördüğü bilgi, beceri ve değerlere göre geliştirilmiş ve öğrencinin ilgi, beceri ve ön yaşantılarının temel alınmıştır. Öğretim sürecinde problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine ağırlık verilmiştir. İçerik belirlenirken öğrencilerini ilgilerinden hareket edilmiş ve içeriğin gerçek hayatı ve problemlerini sınıf ortamına taşıyabilecek bir yapı göstermesi öncelenmiştir.

Eğitim durumları öğrencinin aktif ve merkezde olacağı bir özellikte hazırlanmıştır ve etkileşimi mümkün kılacak işbirlikli öğrenme ortamına dönük etkinlikler içermektedir. Bunun yanı sıra süreç içinde yapılan değerlendirmeler ile değerlendirme eyleminin sürecin dışında bağımsız olarak değil süreçle birlikte devam eden bir uygulama olması sağlanmıştır. Tüm bu özellikler programın bilişsel ve yapılandırmacı bir özellik taşıdığını gösteren özelliklerdir.

Programın Sosyal Temeli

Bir eğitim programı toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamaz çünkü yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesidirler ve eğitim sonrası da bu toplumun birer üyesi olmaya devam edeceklerdir. Bu sebeple program geliştirme sürecinde

toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmalı ve program bireyin sosyal gelişimi ile topluma uyumunu sağlamayı hedeflemelidir. Bunun yanı toplumsal değişmeler de eğitim programını etkileyen unsurlardan biridir. Toplumun iktisadi, demografik, siyasal, sosyal vb. geçirdiği tüm değişimler eğitim programında ifadesini bulmalıdır.

Günümüz insanı bilgi çağına tanıklık etmektedir ve bu çağın insanı birçok yönüyle sanayi ve tarım toplumu insanından farklı beklentilere, ihtiyaçlara, kaynaklara ve yaşantıya sahiptir. Bilgi toplumunda *entelektüel teknoloji* n plandadır. Beceriye bilgiye dönüştüren yoğun felsefi, sosyolojik ve teknik gelişmeler, bilginin en önemli güç haline geldiği, yoğun bir şekilde üretildiği, çeşitlendiği ve herkes tarafından kullanıldığı bir dönemi uygulamaya geçirmiştir. Buna göre, sanayi toplumunda gözlem ve deney ön planda iken, bilgi toplumunun yöntemini soyut modeller, analizler ve teoriler oluşturmaktadır.

Bu noktada yeni eğilim 21. yüzyıl becerilerini bireylere kazandırmayı amaçlayan eğitim sistemlerini kurmak ve sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Partnership for 21st Century Skills (t.y.)'e göre öğrenme ve inovasyon; bilgi, medya ve teknoloji; yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere 3 başlık altında listelenen 21. yy. becerilerinin öğrencilere kazandırılmasıyla, bireyler hızlı gelişen dünyaya uyum sağlayabilme şansını elde edeceklerdir. Bu becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelecek artık etkin bir eğitim hedefi etrafında organize olabilen toplumlara ait olacaktır. Yüksek gelir düzeyi ve düşük işsizlik oranı isteyen uluslar günümüzde bilgi ve becerilerin belirli bir azınlık değil herkes tarafından edinildiği eğitim sistemleri oluşurmaya çalışmaktadırlar; başka bir deyişle gelişmiş ülkeler eğitimlerini liberalleştirme çabasındadır. Liberal eğitimde iyi bir eğitimci olmanın ölçütü, öğreticiye daha az bağımlı bireyler yetiştirebilmektir. Böylece bireyler hayatlarını etkileyen politik, sosyal, psikolojik, ekonomik, çevresel ve fiziksel glerin farkına vararak bunlar üzerinde kontrol sahibi olabilir, ortak iyiye ve sosyal adalete götüren kararlar verme noktasında birleşir ve yaşamlarını sorgulayarak sıkça kullandıkları ancak tam anlamıyla üzerinde düşünmedikleri kavramlara ilişkin-sevgi, demokrasi, ölüm- bir anlayış geliştirirler.

Farkında olmasak da demokratik bir toplumun da rekabetçi serbest pazar ekonomisinin de temelinde eleştirel düşünme vardır. Tarih totaliter ve baskıcı rejimlerin hüküm sürdüğü dönemlere şahitlik etmiştir ve bu dönemde insanlık düşünme becerisini adeta askıya almış ya da almaya zorlanmıştır. Bunun yanı sıra okulların eğitim değil de endoktrinasyon kurumları olduğu zamanlara da şahitlik edilmiştir. Bu süreçler kültürlerin ayrıştığı, toplumların dağıldığı, uygarlaşmanın çarklarının durduğu ve politik ve sosyal karışıklıkların yaşandığı dönemler olmuştur. Bu tecrübeler değerlendirildiğinde hem dünyada hem de ülkemizde insan düşüncesi üzerindeki baskı ve manipölasyonları önleyecek bir işlev gören eleştirel düşünmenin öğretilmesine olan ihtiyaç daha iyi anlaşılabilir.

Eleştirel düşünebilen bireyler aktif ve bağımsız düşünürler olarak yeni düşüncelere açık olabilecek, neyin sebep neyin sonuç olduğunu ve kendilerine sunulan iddia ve görüşlerin altında hangi temel noktaların ve varsayımların bulunduğunu fark edebileceklerdir. Bu durum da toplumda ortak bir anlayış meydana getirecek ve bilinçli bir kamuoyu kendilerine dikte edildiği şekliyle değil düşünme süreçleri sonucu ulaştıkları mantık uyarınca hareket edebileceklerdir.

Programın Ekonomik Temeli

Program geliştirmede, mevcut olanaklarla uyum halinde, toplumun ekonomik ihtiyaçlarına önem veren, iktisadi kalkınmayı destekleyen bir program ortaya konulmasına önem verilmelidir. Eğitim programlarının istikrarlı, sürdürülebilir ve üretken bir ekonomiyi desteklemesi önemli görülen bir gerekliliktir. Bir bakıma programın yetiştireceği bireyler topluma iktisadi anlamda bazı noktalarda üretici bazı noktalarda da tüketici olarak katılacaklar ve ülkenin ekonomik gidişatını etkileyen bir unsur olacaklardır. Bu nedenle program salt üretildiği toplumun ekonomik hayatını betimlemekle kalmaz değişen koşullara göre pozisyon alabilecek bireyler yetiştirmeyi de hedefler (Karacaoğlu, 2011; Demirel, 2009).

Geliştirilen eğitim programları ile yetiştirilen bireylerin sahip olduğu niteliklerin toplumun ekonomik kalkınmasındaki katkısı nedir? Ya da “Eğitim programları ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirmede ne kadar yeterlidir?” sorularının cevabı ekonomik temelin içeriğine giren sorulardır. Kaya (1984: 15)’ya göre bir ülkenin eğitim düzeyi ile ekonomik gelişimi arasında bir

korelasyon vardır. Eğitim programlarının hedefleri arasında kişilere çağdaş teknolojiye uygun becerileri kazandırmak da vardır. Bu noktada eleştirel düşünme de 21. yüzyıl becerileri arasında sıkça dile getirilmektedir.

Program geliştirme sürecinin ekonomik temellere dayalı olarak yürütülmesinden beklenenler şu şekilde ifade edilebilir (Yetkin ve Daşcan, 2008):

- Ekonomik kalkınmayı destekleyecek bir toplumsal yapının oluşumunu sağlar
- Yöresel ekonomik farklılıklara karşı esnek bir strateji geliştirir
- Öğrencilere girişimci ve serbest düşünmeye dair bir ruh aşılar
- Üretim odaklı olmayı ön planda tutar
- Ülkenin yetişmiş işgücü gereksinimini karşılamaya dönük önlemler alır.
- Tasarruf bilincini geliştirir
- Öğrencilerin ülke içi ve ülkeler arası ilişkilerde ekonominin rolünü fark edebilmesini sağlar
- Ekonomiye dair temel parametreleri ve bunun hayata dönük etkilerini analiz etme becerisini geliştirir.

Bunun yanı sıra yetiştirilen öğrencilerin toplumdaki iş olanaklarına erişimini sağlamak da eğitim olgusunun bir görevidir. Bu noktada geliştirilen programların günümüzde istihdam edilen bireylerde aranan bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırması şarttır. Güncelliğini kaybetmiş ya da meslek edinme noktasında yetersiz kalacak bilgi ve becerileri iletecek programlar bu noktada geçerli programlar olarak değerlendirilmeyecektir.

Eleştirel düşünme bugünün iş piyasasında da önemli görülen becerilerden biridir. İnternet ve diğer kolay erişilebilir kaynaklardaki bilginin çokluğu göz önüne alındığında, çalışanlar akıllı kararlar vermek için bilgiyi seçme, işleme ve kullanma yetisine sahip olmalıdır. İş dünyası etkili ve eleştirel düşünebilen mezunları istihdam etmeyi tercih etmektedir. Çünkü bugünün iş piyasasındaki değişimin hızı ve yürürlükteki dinamik şartlar, ancak yeni bilgi üretme becerisini edinmiş çalışanların başarılı olabileceği koşulları oluşturmuştur. Bugünün çalışanlarından çok aşamalı beceriler, soyut ve karmaşık sembol ve fikirlerin manipülasyonu, etkili biçimde yeni bilgiler edinebilme ve sürekli devam eden değişimin gereklerine uyum

sağlayabilmek için esnek olabilme becerileri beklenmektedir. Bu sebeple günümüzün çalışanlarının eleştirel düşünebilmesi bir zorunluluktur.

Program geliştirmenin ekonomik temellerine ilişkin bir boyut da programın uygulanması esnasında oluşacak maliyetin sağlayacağı fayda ile birlikte değerlendirilip bir maliyet-fayda analizinin yapılmasıdır. Kazandırılacak becerinin önemi düzeyi düşük veya etkinlikler çok maliyetli ise ve bir de bunlardan sağlanacak yarar da bu maliyete değmeyecekse, bu noktada programın uygulanmasının tercih edilmemesi durumu oluşacaktır. Ancak düşünme becerileri eğitiminin hem az maliyetli etkinlikler ile gerçekleştirilebilmesi hem de yukarıda da birçok şekilde ifade edildiği gibi sağlayacağı faydanın büyük olması programın ekonomik temelin bu boyutuna uyumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Hedef ve Kazanımların Belirlenmesi

Programın hedefleri belirlenirken alanyazında eleştirel düşünme üzerine çalışan uzmanların belirledikleri hedefler incelenmiş ve bu hedeflerden programın temelleri göz önüne alınarak araştırmaya uygun olanlar seçilerek bir hedef havuzu oluşturulmuştur. Bu hedef havuzu oluşturulurken Haladyna'nın 1997 yılında geliştirdiği taksonomi temel alınmıştır. Bu taksonomi yüksek düzeyli düşünme becerilerini dikkate alarak tek boyutlu bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada sırasıyla anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere dört basamak yer almaktadır. Burada anlama basamağı Bloom'un sınıflamasında kavramayı kapsarken, problem çözme uygulamayı, eleştirel düşünme analiz ve değerlendirmeyi, yaratıcılık ise sentezi kapsamaktadır. Bu sınıflamada, Bloom'un bilgi basamağına yer verilmemiştir (Yüksel, 2007).

Anlama basamağında öğrenci gerçekleri, kavramları, prensipleri ve teknikleri tanıyabilmelidir. Ancak bu süreç hatırlama sürecinden daha karmaşıktır. Problem çözme basamağında öğrenci amacına farkına varır, izlenecek adımları belirler ve bu adımları karşılaştığı durumlara aktarır. Eleştirel düşünme boyutunda karşılaştırma, değerlendirme ve analizler yapar. Son olarak ise yaratıcılık basamağında bilişsel beceriler anlamında özgün biliş yolları üretir ve bunları kullanır (Karacaoğlu, 2011).

Bu aşamada ayrıca Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 19 öğretmen ile dört sorudan oluşan ve eleştirel

düşünme ve öğretimine ilişkin ihtiyacı konu edinen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yardımıyla görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen grubu 11 erkek sekiz kadın öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü ilk ve ortaokul, dört tanesi lise, biri ise okul öncesi kademedede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin altı tanesi sınıf, dört tanesi fen bilimleri, iki tanesi biyoloji, bir tanesi sosyal bilgiler, bir tanesi İngilizce, bir tanesi okul öncesi, bir tanesi elektrik, bir tanesi özel öğretim, bir tanesi fizik ve bir tanesi matematik branşında görev yapmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde öğretmenlere eleştirel düşünme hakkında kısaca bilgi verildikten sonra 25-40 dakika arasında değişen sürelerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve görüşme esnasında katılımcının onayı ile ses kaydı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular bulunmaktadır:

- Toplumsal durumu göz önüne aldığınızda sizce, eleştirel düşünme becerisi, toplumu oluşturan bireyler tarafından etkili ve yeterli biçimde kullanılmakta mıdır? Yani toplumumuz eleştirel düşünebilen bireylerden mi oluşmaktadır? Neden/Neden değil?
- Kurumlarınızda bulunan (öğretmen olarak çalışmıyorsanız gözlemlediğiniz) öğrenciler eleştirel düşünme becerisini etkili ve yeterli biçimde kullanmakta mıdır? Yani öğrenciler eleştirel düşünme becerisini gösterebilmekte midir? Neden/Neden değil?
- Sizce, eleştirel düşünme, öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri olarak değerlendirilebilir mi? Yani eleştirel düşünme becerisinin önemli bir eğitimsel amaç olması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden/Neden değil?
- Ulusal eğitim programlarını göz önüne aldığınızda eleştirel düşünmenin öğretimine dair yeterli seviyede bir yaklaşım/eğilim olduğunu düşünüyor musunuz? Yani ülkemizdeki müfredatlar eleştirel düşünme becerisini kazandıran ve geliştiren bir yapıda mıdır? Neden/Neden değil?

Ayrıca yine Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve kolaylı örnekleme metodu ile belirlenen 30 öğretmene “Eleştirel Düşünmeye İlişkin İhtiyaç Belirleme Formu” uygulanmıştır. Form öğretmenlerin oluşturulan hedef havuzundaki hedeflerin önem derecesine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış beş dereceli bir formdur. Form 18 adet kazanım ifadesinden oluşmaktadır ve formda “en

az önemli”, “kısmen önemli”, “önemli”, “çok önemli” ve “son derece önemli” şeklinde bir derecelendirme mevcuttur. “Eleştirel Düşünmeye İlişkin İhtiyaç Belirleme Formu” Ek-9’da verilmiştir. Bu iki veri toplama sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda, alanyazın taraması sonucu oluşturulan hedef havuzuna son hali verilmiş ve sonrasında bu hedefler ölçülebilir kazanım ifadelerine dönüştürülmüştür.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen bilgilere ve yapılan araştırmalara dayalı olarak programın kazanımları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Verilen bir durumdaki problemi anlar.

- a) Verilen bir durumdaki problemin farkına varır
- b) Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar
- c) Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler

2. Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır.

3. Çıkarımları analiz eder.

- a) İddia, konu (sorun) ve çıkarım kavramlarının özelliklerini bilir
- b) Çıkarımı diğer ifade yollarından ayırt eder
- c) Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir
- d) Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder
- e) İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder
- f) Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler

4. Amaca uygun sorular sorar

5. Çıkarımları değerlendirir

- a) Bir çıkarımın gücünü test eder
 - a. Öncüllerin kabul edilebilirliğini test eder
 - b. Öncüllerin kendi aralarındaki tutarlılığı test eder
 - c. Öncüllerle sonuçlar arasındaki uyuma bakar
 - d. Belirtilmeyen ancak sonucu değiştirebilecek unsurların farkına varır
- b) Diğer bakış açılarını göz önüne alır.

6. Bir kaynağın güvenilirliğini belirler

- a) Bir kaynağın güvenilirliğini saptamada kullanılacak ölçütler belirler
- b) Ölçütleri, bir kaynağın güvenilirliği saptamada etkin biçimde kullanır

4.1.3. İeriğın Seçimi ve Organize Edilmesi

Program içeriğinin oluşturulmasında sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmıştır. Sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir ve içerik öğrencilerin sorunlarına göre düzenlenir. Bu yaklaşımda içeriğın öğrencilerin ve toplumun sorunlarıyla ilgili bir yapıda olması amaçlanır. Özellikle ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrenciler için içerikte sorgulanacak problem durumlarının bulunması öğrenme ortamına düşünmeye sevk edici bir yapı kazandırmak açısından verimli kılacaktır (Karacaoğlu, 2011; Demirel 2009).

Araştırma kapsamında geliştirilen programda ğrenci hazır bilgi aktarılan pasif alıcılar olarak kabul edilmediğı için, içeriğın öğrencilerin düşünmesini ve sorgulamasını sağlayan ve bu sorgulama sonucu tartışma, müzakere etme ve sonuçlara varmaya yöneltici bir tarzda olması önemli görülmüştür. Böylece ğrencinin eleştirel düşünme becerisinin içerikte kendisine sunulan problem durumları aracılığđ ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı ile düzenlenen içerikte de öğrenciler açık uçlu ve eksik yapılı problem durumları ile karşı karşıya getirilmiş ve bunlar üzerinde akıl yürütmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Sorgulama merkezli yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektirdiğđ ve genel olarak işbirliğı ile yapıldığđndan bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen eleştirel düşünme becerisi için uygun özellikler göstermektedir. Ayrıca sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı temelde öğrencilerin karşılaştıkları bilgi birimlerine dönük besledikleri meraklarını kullanır ve bu da çalışmada bu bilgi birimlerinin öğrenciler tarafından analiz edilmesi için gerekli bir özelliktir.

Bu yaklaşımla ayrıca öğrencilerin özgün sorular ortaya koymasđ, veriler toplamasđ, bunları değerlendirmesi, inandırıcı açıklamalar geliştirmesi, önceki ve daha sonraları ortaya çıkan sorularla ilgili olarak verdikleri cevaplar üzerine düşünce geliştirmesi amaçlanmıştır. Sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı öğrencilerin konu başlığının temelini öğrenmiş oldukları ancak ilgili konuların genel özellikleri üzerinde henüz çalışmamış olduğu anlarda en iyi şekilde kullanılır (Kara, 2008).

Bu çalışmada da öğrencilere önce eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriyi kullanmaya dönük stratejileri hakkında bilgi verilmiş ve bu stratejileri karşılaştıkları problem durumu üzerinde kullanmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşım öğrencinin merakını uyandıran, dikkatini çeken ve kafasında soru işareti oluşturan bir problem durumun öğrenciye sunulması ile başlamıştır. Bu problem durumun öğrenciye düşünmesi esnasında alternatifler oluşturabileceği bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Bu tür sorgulamalar sırasında öğrencilerin sadece becerileri değil, yüksek nitelikli bilgi işleme etkinliklerinde gerekli olan tutumları ve değerleri öğrenmesi de sağlanmaya çalışılmıştır.

İçeriğin ve etkinliklerin hazırlanmasında Ornstein ve Hunkins (2008)'in ifade ettiği kendine yeterlilik, önem, geçerlilik, ilgi, fayda, öğrenilebilirlik, uygulanabilirlik ölçütleri rehber olarak alınmıştır. Bu bağlamda içerikte yer alan ve öğrencileri kazanımlara ulaştırmada önemli bir işlev gören etkinlik ve problem durumlarının eleştirel düşünmeye ya da genel anlamda düşünmeye ilişkin öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde kullanmasını ve kendini gerçekleştirmelerini sağlamaya yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

Etkinliklerin öğrencinin o kazanıma dair temel noktaları özümsemesini sağlamaya dönük olarak seçilmesine dikkat edilmiş ayrıca içeriğin güncel olması önemli görülmüştür. Bunun yanı sıra etkinliklerin öğrencinin yaş, gelişim düzeyi ve hazırlanışına uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayıcı bir durumda olması öncelenmiştir. Bu nedenle beşinci sınıf öğrencisinin hayatına yakın örnekler, durumlar ve problemler sınıf ortamına taşınarak öğrencilerin bunlar üzerinde etkin biçimde düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasından sonra düşünme becerileri konusunda çalışmalar yapan iki uzmandan görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

4.1.4. Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi ve Organize Edilmesi

Eleştirel düşünme öğretim programının öğrenme yaşantılarının seçiminde öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk edecek, öğrencinin ilgi, motivasyon ve öğrenme sürecine katılım isteğini canlı tutacak, farklı bakış açılarına saygı duymasını teşvik edecek strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması hedeflenmiştir.

Program kapsamında temel olarak buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejide odak öğrenciye önceden belirlenmiş olan bilgileri aktarmak değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünmesiyle öğrenebileceği ortamlar oluşturmaktır. Bu yaklaşım temelde öğrencinin genellemelere kendi çabasıyla, sezerek ulaşmasının sağlandığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Buluş yolu belli bir problem veya konu alanı ile ilgili verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bütüne ulaşmayı sağlayan öğrenci etkinliğine dayalı bir stratejidir. Bu strateji hedef basamaklandırmasında bilişsel alanda kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme; duyuşsal alanda ise tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki hedeflerin kazandırılması için kullanılmaktadır.

Bu stratejinin en önemli üstünlüğü, öğrencinin merak güdüsünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini öğrencilerin müzakere süreçlerinin sonuna kadar sürdürmesidir. Bir diğer üstünlüğü de öğrencileri hem bağımsız hem de birlikte düşünmeye sevk etmesidir. Öğrenciler bu stratejiyle organize edilmiş bir derste bilgiyi alıp özümsemekten çok, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya yönlendirilmektedir. Buluş yollu öğretimde tümevarımsal düşünme ve analoji (benzetme) gibi akıl yürütme yolları etkin olarak kullanılır. Bu yaklaşımın savunucularından Bruner'e göre bilginin doğası yanında bilgi edinme sürecinin doğasına da vurgu yapılmalıdır. Yani “nasıl” düşündüğümüz veya bildiğimiz “neyi” düşündüğümüz veya bildiğimiz kadar önemlidir. Ayrıca bu strateji öğrencilerin genelde öğrenme-öğretme ortamlarında ihmal edilen sezgici ve eleştirel düşünmesine de vurgu yapar (Şahin, 2013; Şahan, Uyangör ve Işıtan, 2012).

Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisinin öğretimi amaçlandığından, bilginin ediniminden bu bilgiden hareketle yargıya ulaşmaya kadar tüm süreçlere dair becerilerin de öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle işletilecek olan süreç öğrencinin bilgiyi aktif biçimde analiz ettiği ve değerlendirdiği bir süreçtir. Bu yönüyle bilgi birey tarafından belli standartlara bağlı öznel zihinsel süreçler kişisel bir bilgi formuna döndürülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin öğretimi esnasında bireyin bilgiyle karşılaştığı andan itibaren bilgiye karşı bir akıl yürütme süreci işletmesi ve bu süreçten amaca yönelik yeni bilgiler oluşturması hedeflenmiştir. Bu hedef ve bilgiler ışığında programın öğrenme yaşantıları seçilip düzenlenirken buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılması kararlaştırılmıştır.

Bu strateji içerisinde program kapsamında kullanılan yöntem ve teknikler ise aşağıda açıklanmıştır (Ocak, 2013):

Soru-Cevap Yöntemi: Sınıf içi uygulamalarda soru sorulması ve cevap verilmesi yoluyla tartışmanın yürütüldüğü bir öğretim biçimidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek onların anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkaran ve dersin etkililiğini belirleyen bir yöntemdir.

Beyin Fırtınası: Bu yöntem bir probleme çözüm aramak için herhangi bir konu hakkında öğrencilerin akıllarına ilk gelen düşüncelerin doğru-yanlış ayrımı yapmadan kaydedildiği ve orijinal fikirler meydana getirmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir.

Küçük Grup Tartışması: Küçük bir öğrenci grubunun bir konuyu birlikte tartıştıkları öğretim uygulamasıdır. Grup sayıları ve zamanı, tartışılan konunun ve öğrencilerin düzeyine göre değişiklik gösterir.

Philips 66: J. Donald Philip Michigan tarafından geliştirilen bu teknikte altı kişilik bir öğrenci grubu bir konu üzerinde altı dakika tartışır ve bu konuya ilişkin çözüm yolları ararlar. Öğrencileri kısa sürede aktif hale getirebilen bu teknik öğrencilerin tamamının yorumlarını ortaya koymasına imkân tanır ve düşünme yeteneği, tartışma becerisi, hızlı karar vb. konularda eğitsel değere sahiptir.

Yaratıcı Drama: Öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaparak yaşayarak öğretim amacıyla olan dramanın çıkış noktası oyundur. Bu teknik öğrencilerin eleştirel ve üretici düşüncelerini geliştirmek amacıyla önceden hazırlanmış bir metnin olmadığı drama türüdür. Katılımcılar özgün düşüncelerine, yaratıcı buluşlarına, geçmiş yaşantılarına ve bilgi dağarcıklarına dayalı olarak doğaçlama bir canlandırma yaparlar.

Büyük Grup Tartışması: Öğrenci sayısının daha küçük gruplara bölünemeyecek (7-9 kişi) kadar az olması durumunda kullanılır. Bir öğretmen ya da konuyu iyi bilen bir öğrencinin idare ettiği tartışmada yönetici herkesi tartışmaya katmaya çalışır ve tartışmanın amaç dışına kaymamasına dikkat eder.

Münazara: İki tartışma grubunun bir konuyla ilgili iki karşıt görüşü bir jüri önünde savunmalarıdır. Öğretim-öğrenme ortamında sıkça kullanılır. Bu teknik

öğrencilerin düşüncelerini etkin biçimde dile getirme ve savunma becerisini geliştirir.

Bu yöntem ve tekniklerin tümü öğrenciyi sınıf içinde aktif hale getiren, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu veren, öğrenci arasındaki etkileşimi arttıran yöntem ve tekniklerdir. Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin öğrenci merkezli bir anlayışla sahip olduğu göz önüne alındığında ve etkinliklerin yapısı değerlendirildiğinde bu yöntem ve tekniklerin program dâhilinde kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte etkinlikler hakkında alınan uzman görüşü esnasında etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili de uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

4.1.5. Sınama Durumlarının Seçilmesi ve Düzenlenmesi

Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin geliştirilen öğretim programı ve gerçekleştirilen beceri temelli öğretim çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda öğrencinin bir beceriyi kazanıp kazanmadığının ölçülmesi tek amaç değildir. Bunun yanı sıra beceriyi kazandırma sürecinde gösterdiği performans, tutum ve anlayışlar da ölçme işlemine dahil edilmektedir. Bunun için uygulamanın önceden belirlenen çeşitli aşamalarında amaca yönelik ölme araçlarının kullanılması ve bunlardan elde edilen verilerle öğrenci hakkında yargıya ulaşılması hedeflenir. Bu işlem esnasında yalnızca ürüne dönük değerlendirme değil biçimlendirici ve aydınlatıcı değerlendirme de işe koşulur. Ayrıca kullanılacak ölme araçları sadece geleneksel test veya yazılı sınavları değil alternatif araçları da kapsar.

Programın sınama durumları boyutunda hem sürece hem de ürüne dönük bir değerlendirme eylemi gerçekleştirilmiştir. Bu yolla hem programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde nicel olarak yaptığı etki hem de programın uygulanması sürecinde öğrencilerin yaşadıkları nitel değişimler değerlendirme işlemine dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla uygulamanın başında hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine, “eleştirel düşünme becerisi testi” uygulanmıştır. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerine çalışmanın alt araştırma problemlerine yönelik veri elde etmek amacıyla “eleştirel düşünme

özdeğerlendirme formu”, “yansıtıcı düşünme ölçeği” ve “sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği” uygulanmıştır.

Uygulama esnasında ise araştırmanın sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı her ders gününün sonunda her bir etkinlikle alakalı saha notları tutmuş, öğrenciler ise her ders gününün sonunda öğretim ile ilgili görüşlerini ifade etmelerini sağlamak için katılımcı günlükleri doldurmuşlardır. Araştırma sonunda ise “eleştirel düşünme becerisi testi” deney ve kontrol grubu, “eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu”, “yansıtıcı düşünme ölçeği” ve “sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği” ise deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisindeki gelişimi belirlemek amacıyla öğrencilerin beceri testinden aldıkları ön test ve son test puanlarına bakılmıştır. Yine özdeğerlendirme düzeyleri, yansıtıcı düşünme becerileri ve demokratik tutum düzeylerinin gelişimi de ön ve son test puanları üzerinden yorumlanmıştır.

4.2. PROGRAMIN UYGULANMASI

Programın uygulanmasından önce Afyonkarahisar il merkezindeki bir ortaokulda seçilen beş etkinlik, biri 18 kişilik ve kız öğrencilerden oluşan, diğeri 25 kişilik ve kız öğrencilerden oluşan sonuncusu ise 24 kişilik ve erkeklerden oluşan üç sınıfta uygulanmıştır. Etkinliklerin listesi ve ilişkili olduğu alt beceri şu şekildedir:

- **Amacım ve Engeller:** Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemin farkına varır.
- **Asıl Problem Ne?:** Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemin farkına varır.
- **Çıkarımları Belirleyelim ve Parçalayalım:** Çıkarımları analiz eder/ Çıkarımları diğer ifade yollarından ayırt eder-Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir.
- **Değiştir:** Çıkarımları değerlendirir/ Diğer bakış açılarını göz önüne alır.
- **Bakış Açıları:** Çıkarımları değerlendirir/ Diğer bakış açılarını göz önüne alır.

Pilot uygulamada “Amacım ve Engeller” ve “Asıl Problem Ne?” etkinlikleri belirtilen ilk sınıfta, “Çıkarımları Belirleyelim ve Parçalayalım” etkinliği belirtilen ikinci sınıfta, “Değiştir” ve “Bakış Açıları” etkinlikleri ise belirtilen üçüncü sınıfta uygulanmıştır. Pilot uygulama her bir etkinlik için bir ders saati olacak şekilde

gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflar okulun akademik başarı düzeyi olarak yüksek, orta ve düşük seviye gösteren sınıflarından seçilmiştir.

Pilot uygulaması yapılacak etkinliklerin seçiminde içerik olarak daha yoğun ve etkinlikler seçilmiş ve zamana ilişkin bir planlama yapılması düşünülmüştür. Bununla birlikte seçilen etkinliklerin birden fazla alt beceriyle ilişkili etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü bu etkinliklerde çıkabilecek sorunlar birden fazla alt becerinin öğrenciye kazandırılmasında probleme neden olacağından bu etkinliklerin sorunsuz olması diğer etkinliklere göre bir derece daha önemli görülmektedir. Ayrıca etkinliklerin uygulanmasında yaşanabilecek olası problemler, etkinliklerin kazanımı öğrenciye kazandırma gücüne dair güçlü ve zayıf yönleri ve etkinliğe ilişkin süre, materyal, strateji ve teknik kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Pilot uygulama sonunda seçilen yöntem ve tekniklerde herhangi bir değişikliğe gidilmemesi kararlaştırılmıştır. “Çıkarımları Belirleyelim ve Parçalayalım” etkinliğinde üzerinde çalışılacak çıkarım sayısının azaltılması, “Değiştir” etkinliğinin uygulaması esnasında öğrenciye ifade üzerinde düşüneceği bir süre verilmesi, “Asıl Problem Ne?” ve “Bakış Açıları” etkinliğinde grupların birbirlerinin problem durumları ile de ilgilenmesi motive edici ek önlemler alınması yapılması kararlaştırılan değişiklikler arasında dâhil edilmiştir.

Düzenlemelerden sonra toplam 19 etkinlik Afyonkarahisar il merkezindeki iki farklı ortaokulda haftada dört ders saati olmak üzere uygulanmıştır. Program etkinlikleri Ek-1’de sunulmuştur. Uygulama yapılacak iki ortaokulun Afyonkarahisar ilinin sosyoekonomik seviye olarak farklı bölgelerinden seçilmesine dikkat edilmiş ve böylece eleştirel düşünme öğretimine sosyoekonomik düzeyin etkisi de araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Uygulama öncesindeki bir ders saati sürede öğrencilere eleştirel düşünmenin önemine ve öğretiminin sağlayacağı yararlarla ilişkin bir bilgilendirme sunumu yapılmış ve bunun üzerine öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin algılarına yönelik kısa bir tartışma yürütülmüştür. Sonrasında ise her etkinlik bir ders saatine karşılık gelecek şekilde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her ders günü sonunda öğrenciler katılımcı günlükleri doldurmuşlar, öğretmen ise her etkinlik için saha notları doldurmuştur.

4.3. PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Programın değerlendirilmesinde hem biçimlendirici hem de ürüne dönük değerlendirme yapılmıştır. Yani hem “Eleştirel Düşünme Öğretim Programı”nın uygulama sürecine ilişkin, hem de programın uygulamasının nicel ve nitel açılardan eleştirel düşünme becerisini ne düzeyde değiştirdiğine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu noktada programın değerlendirilmesi boyutunda “etki değerlendirme modeli”nin kullanıldığı ifade edilebilir. Bu model programın hedef kitlesi üzerindeki etkisini inceleme konusu yapan ürüne dayalı bir program değerlendirme modelidir. Doğrudan ve dolaylı bir biçimde programın öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya çalışır. Belirli bir soruna çözüm bulmak için programın kullanılabilirliğini test eder (Uşun, 2012).

Bu çalışmada da eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim programının öğrenci üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada ürüne dayalı bir program değerlendirme modelinin yanı sıra, süreçte öğrencide meydana gelen dolaylı etkiler ve programın etkililiğini belirleyen sürece ilişkin faktörler de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Programın uygulanmasında etki sahibi unsurların programın beceriyi geliştirmesine dönük süreçte ne gibi roller üstlendiği de değerlendirme sürecinde konu edilmiştir. Buna göre temelde nicel verilere dayalı ürüne dönük bir değerlendirme ve buna ek olarak bu değerlendirme bulgularını daha iyi yorumlayabilmek adına nitel verilere dayalı bir süreç değerlendirmesi, programın etkililiğine dönük değerlendirme eyleminin bileşenleridir.

4.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine “Eleştirel Düşünme Becerisi Testi”, deney grubu öğrencilerine ise “Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu”, “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” ve “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek için normallik testine dayalı olarak ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır.

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise ilişkisiz gruplar t-testi yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri, demokratik tutum düzeyleri ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili ölçümler t testi, yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında, eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyi ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanlarına ilişkin elde ettikleri erişim puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi, yansıtıcı düşünme becerisi ve demokratik tutum düzeyine ilişkin elde ettikleri erişim puanlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanlarının cinsiyet, okul dışında öğretim için destek alınması ve ders dışı etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, bir ayda okunan kitap sayısı ve evde bulunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi, TV başında günlük geçirilen zaman, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman ve internet kullanım amacı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. TV’de genellikle izlenen program türü ve internette oynanan oyun türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise öncelikle öğrencilerin bu

değişkenlere göre ilk üç tercihi belirlenmiş sonra bu üç tercih üzerinden Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde verilerden elde edilen bulguların daha sağlıklı değerlendirilmesi açısından bulgular üzerinde etki analizleri yapılmış ve yorumlar bu analizler üzerine bina edilmiştir.

Etki büyüklüğü, örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde ifade edilen beklentilerden ne düzeyde saptığını gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994). İstatistiksel anlamlılık, örneklem sayısından etkilenirken (Fan, 2001), etki büyüklüğü değeri, örneklem büyüklüğünün elde edilen sonuçlar üzerindeki etkisini soyutlayarak bulgular hakkında daha doğru bir karar verilmesine yardımcı olur. Etki büyüklüğü, temel anlamıyla yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark oluşturduğu kavramı olup farklı şekillerde hesaplanabilmektedir.

Çeşitli etki büyüklüğü tanımlarının ortak noktaları olarak “ortalamlar arasındaki farkın standartlaştırılması” ya da “ilişkinin standartlaştırılmış ölçümü” ifadeleri belirlemektedir. Pratikte, araştırmacıların iki kategoride etki büyüklüğü hesapladığı görülmektedir: Etki büyüklüğü ölçümleri (grup ortalamaları farkına göre) ve ilişki gücü ölçümleri (hesaplanan varyansa göre) (Kortlik ve Williams, 2003; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan Cohen tarafından geliştirilen hesaplama (d) olmakla birlikte, Hedge’s d , Glass’s Δ gibi hesaplamalara da literatürde rastlanabilir (Yıldırım ve Yıldırım, 2011). Cohen genel bir öneri olmak üzere, d değerinin 0,2’den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8’den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylemektedir. Ancak, 0,2’lik bir d değerinin bile kuvvetli bir etki olarak ele alınabileceği özel durumların da olabileceği unutulmamalıdır (Cohen, 1988; akt. Kılıç, 2014).

4.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Saha notları her ders gününün sonunda her bir etkinliğe yönelik araştırmacı tarafından; katılımcı günlükleri de yine her ders gününün son on dakikasında katılımcı öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu formlardan elde edilen veriler NVivo nitel veri analiz programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama sürecinde eş gözlemci kullanılmıştır.

4.4. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Eylem araştırmasında çalışmanın farklı aşamalarında araştırmacı kimi zaman lider, kimi zaman planlamacı, öğretmen, analiz eden, sentezleyen, tasarımcı, gözlemci, destekleyici veya rapor yazarı rolüne bürünür (Berg, 2001). Eylem araştırması olarak yapılandırılan bu çalışmada araştırmacı çalışmayı dışarıdan objektif olarak gözlemleyen biri veya bir danışman olmaktan çok çalışmanın katılımcıları ile aktif biçimde etkileşime giren ve araştırmanın paydaşları ile ortaklaşa biçimde çalışmayı sürdüren aktif bir katılımcıdır. Bu nedenle araştırmacı çalışmaya taşıdığı değer, deneyim, bilgi ve düşünceleri ile dâhil olmuştur. Bu çalışmada araştırmacı uygulama öncesinde program ve materyallerinin tasarımcısı, uygulama esnasında programın ve materyallerinin uygulayıcısı, gözlemci ve öğretmen, uygulama sonrasında ise analiz eden, sentezleyen, görüşmelerde dinleyici, rapor yazarı rollerini üstlenmiştir.

Programın geliştirilmesi sürecinde araştırmacı ilk olarak yoğun bir alanyazın taraması ile eleştirel düşünmenin bağlamına ilişkin bilgi edinmeye çalışmıştır. Bu alanyazın taraması esnasında araştırmacı eleştirel düşünmenin tanımı, beceriyi oluşturan alt beceriler ve bu becerinin öğretimine ilişkin yeterli seviyede bir bilgi dağarcığı oluşturmaya dikkat etmiştir. Bu aşamada alanın temel kaynaklarına yönelmiş ve beceriye ilişkin yapılan tartışmalar sonucunda tarihsel değişim ve birikimi özümsemeye çalışmıştır.

Alanyazın taraması sonrasında araştırmacı programın temellerini göz önüne alarak bir hedef havuzu oluşturmuştur. Bu noktada felsefi temel hedeflerin belirlenmesini ve önem sırasına konmasını, psikolojik temel bu hedef havuzunun öğrenci tarafından edinilebilecek becerilerden oluşmasını, sosyal temel programın sosyal bağlamla ilişkisinin sağlam olmasını ve ekonomik temel kazandırılması en faydalı olacak hedeflerin belirlenmesini sağlamıştır. Bunun ardından iki aşamalı ihtiyaç analizi ile bu hedef havuzundan programın nihai hedefleri ortaya çıkarılmıştır. Bu noktadan sonra programın içeriği belirlenmiş ve buna dayalı olarak eğitim durumları formüle edilmiştir. Son olarak ise ölçme araçlarının seçimi ve organize edilmesi gelmiştir. Bu aşamada program tasarımı sürecinde araştırmacı aktif rol üstlenmiş ve her aşamada uzman görüşü almıştır.

Programın pilot uygulaması ve ana uygulaması esnasında araştırmacı programın bizzat uygulayıcısı konumundadır. Yani eleştirel düşünme programı rehberliğinde oluşturulan derslerde araştırmacı öğretmen görevi görmüştür. Bu noktada programın felsefesi ve yapısı itibarıyla öğretmen yalnızca derslerin ilk kısmında ilgili kavram ve olguların tanımı hakkında bilgi vermesi yoluyla merkezde bulunmuştur. Bunun dışında öğrenci öğretim ortamında hep aktif durumdadır. Bunun yanı sıra sürecin başında, uygulama sürecinde ve süreç sonunda tüm ölçme ve değerlendirme eylemleri de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak nitel verilere ilişkin analizlerde eş gözlemci kullanılmıştır.

4.5. ÇALIŞMANIN GEÇERLİLİĞİ ve GÜVENİLİRLİĞİ

Geçerlilik ve güvenilirlik türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır. Bu bölümde araştırmanın iç geçerliliği, dış geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulacaktır.

İç Geçerlik veya İnanırlık

İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı ile ilgilidir. Bulguların mevcut gerçeklerle uyumu, bulguların gerçekten olanları gösterme düzeyi, araştırmacının ölçmeyi amaçladığı şeyi gözlemesi ve ölçmesi iç geçerliliği ilgilendiren konulardır. Bir çalışmanın iç geçerliliğini arttırmanın en yaygın yolu üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının sürece katılımı ve çoklu kuramların süreçte işe koşulmasıdır (Merriam, 2013).

Bu çalışmada programın etkililiğini belirlemek amacıyla nicel yöntem olarak deneysel araştırmanın, hem de bu yöntemden elde edilen bulguları ayrıntılandırmak için nitel yöntemin kullanılması çoklu yöntemin süreçte kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra hem araştırmacının programın uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koyan saha notlarının hem de katılımcıların programın etkililiğine dair görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan katılımcı günlüklerinin uygulama süresinde kullanılması çoklu veri kaynaklarının kullanılmasını sağlamıştır.

Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi testi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, saha notları formu ve katılımcı günlükleri formunun oluşturulmasında alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Programın kazanımları, etkinlikleri ve eğitim durumlarının belirlenip düzenlenmesi sürecinde de alan uzmanlarından görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi ve analiz edilmesi sürecinde alana dair çalışmaları bulunan bir araştırmacı eş gözlemci olarak çalışmaya katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın bulguları hem nicel yöntemin pozitivist hem de nitel yöntemin yapılandırmacı bakışı ile irdelenerek kuramsal açıdan bir çeşitleme de sağlanmıştır.

İç geçerlik ve ya inanırlığın sağlanmasında yaygın olarak kullanılan ikinci bir strateji ise üye kontrolü veya üye sorgulanmasıdır. Katılımcı doğrulaması da denilen bu strateji verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarına ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini öngörür (Maxwell, 2005).

Bu araştırmada da her iki deney grubundan 10 öğrenci ile doldurdukları katılımcı günlükleri ve bu günlüklere ilişkin yapılan çıkarımlar hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler program uygulamasının sonunda her öğrenci ile yaklaşık 15 dk. olacak şekilde yürütülmüştür. Bu noktada katılımcıların günlüklerdeki ifadelerine dair araştırmacının zihninde oluşan yargılar hakkında karşılıklı bir görüş alışverişinde bulunulmuş ve araştırmacının katılımcının ifadesine ilişkin yaptığı çıkarımların, belirtilmek istenenle uyum derecesi ortaya konmuştur. Bu görüşmeler sonunda da araştırmacı katılımcının görüşlerine ve ifadelerine dair katılımcının onayladığı düzeltmeler yapmıştır.

Nitel araştırmanın iç geçerliliğine ilişkin üçüncü bir strateji ise araştırmacının duruşunu ayrıntılı biçimde açıklamasıdır. Yakın zamanda yansıtıcılık olarak karşımıza çıkan bu kavram araştırmacının araştırmayla ilgili ön yargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklaması olarak kavramsallaştırılabilir (Lincoln ve Guba, 2000).

Bu araştırmada araştırmacı doldurmuş olduğu saha notlarında, öğretim sürecinin her aşamasında gerçekleşenlere ilişkin öznel yargılarını öznel bir bakış açısıyla ele almıştır. Araştırmacı saha notları formunda her etkinlikle ilgili bölümü üç başlıkta incelemiştir. İlk başlıkta etkinliğe giriş, ikinci başlıkta etkinliğin uygulanması betimlenirken üçüncü başlıkta etkinlin değerlendirmesi araştırmacının gözünden ifade edilmiştir. Örneğin;

Uygulama yapacağım ikinci okulda öğretime başlayacağım ilk gün beceri testi ile birlikte sınıfa gittim. Okul ilk uygulama yaptığım okuldan sosyoekonomik düzey anlamında daha düşük seviyeli bir okuldu. Bunun okulun fiziksel yapısı ve öğrenci profilinden hareketle kolaylıkla fark etmek mümkündü. Uygulama yapacağım sınıf okulun uzak bir köşesinde hatta ek bina olarak tabir edilecek izbe bir yerdeydi. Sınıfın okulun düzey olarak fena sayılmayan hatta iyi sınıflarından biri olduğunu öğrendim. Sınıfa girdiğimde sınıfta bir düzensizlik gözüme çarpmıştı. Bunu sınıfın tamamen erkeklerden ve yaş grubundan dolayı hareketli öğrencilerden oluşan bir sınıf olmalarından dolayı teneffüste sınıfı dağıtmalarına bağladım. Hareketli sınıflara karşı olumsuz bir önyargıya sahip değildim hatta hareketli öğrencilerin daha da zeki oldukların ve düşünmeye dönük etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşündüm. Ancak tabi ki bu durum sınıf yönetimine dair bir miktar kaygılanmama neden oldu.

Etkinlik kazandırmayı hedeflediğimiz beceriyi edindirme konusunda öğrenci için verimli bir rol oynadı. Ancak daha önceki birkaç etkinlikte belirtilen hususa benzer şekilde bu etkinliği de salt cümleleri yansıtmaya ve cevapları alma şeklinde değil daha başka bir senaryo ile sunma veya teknikle işleme yoluna gitmek bu yaş seviyesindeki öğrenciler için daha keyifli ve öğretici olurdu diye düşünüyorum. Öğrenciler hedefi edindiklerini anladıktan sonra motivasyonları kaybolmasın diye kendilerini şaşırtacak farklı yapıda cümleler koymam bu noktada verimi biraz daha arttırdı ancak tekniğin tamamen farklı olması dersi daha eğlenceli ve verimi hale getirebilirdi.

Bu ifadeler araştırmacının öğrenme-öğretme süreci, öğrenci özellikleri, öğrenme ortamı, fiziksel şartlar vb. gibi değişkenlere ilişkin önyargı ve varsayımlarını ortaya koyması açısından işlevseldir. Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlarda bu önyargı, varsayım ve eğilimler de hesaba katılmıştır. Özellikle saha notlarına dayalı çıkarımların katılımcı günlükleri ile karşılaştırılmalı biçimde analiz edilmesi, bu çıkarımların hangilerinin öğrenciler tarafından da desteklendiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuç kısmında bu iki kaynaktan elde edilen verilerin sunumu ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

İç Geçerliliği Etkileyen Faktörler:

Bir çalışmada iç geçerliliği etkileyen faktörler ve bu çalışmada bu faktörlere ilişkin alınan önlemler şu şekildedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012):

1) Zaman: Bağımsız değişken dışında kalan önemli bazı değişkenler, zamanla bağımsız değişken gibi etkili olabilmektedir. Bu ise, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin gerçek nedenini bulmayı güçleştirebilir. Zaman uzadıkça bu tür istenmedik değişkenlerin kontrol edilebilme olasılığı azalır. Bu çalışmada uygulamaya ayrılan dört haftalık sürenin, bu etkiyi oluşturacak kadar uzun olmadığı düşünülmektedir.

2) Olgunlaşma: Araştırmaya katılanların, fizyolojik ve psikolojik yönlerden zamanla değişmesi bağımlı değişken üzerinde görülebilecek uygulama öncesi ve sonrası farklılığın önemli bir nedeni olabilir. Özellikle fizyolojik ve psikolojik değişmelerin hızlı olduğu dönemlerde bulunan katılımcılarla yapılan araştırmalarda, bu faktöre çok dikkat etmek gerekir. Ancak dört haftanın beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler için ciddi anlamda olgunlaşma etkisini ortaya çıkaracak bir süreç olmadığı düşünülmektedir.

3) Deney Öncesi Ölçme: Deney öncesinde, bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme, denekleri uyarıcı, onları güdüleyici bir rol oynayarak, deney sonu ölçmeyi de önemli derecede etkileyebilir. Ancak eleştirel düşünme becerisi testi ve diğer ölçme araçları hakkında böyle bir etki gözlenmemiştir.

4) Ayrı Ölçme Araç ve Süreçleri: Karşılaştırılmak üzere, aynı ölçütlere göre yapılması gereken ölçmelerde, ayrı araç ve süreçlerin kullanılması ve izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Olabildiğince aynı işlemler uygulanmalıdır. Bu çalışmada da uygulanan ölçme araçları ve izlenen süreçler deney ve kontrol gruplarında, deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında ve iki farklı deney grubunda yüksek düzeyde benzerlik göstermektedir.

5) Yanlı Gruplama: Örnekleme giren elemanların (deneklerin), karşılaştırılmak üzere oluşturulan gruplara atanmalarındaki yanlılık, daha başlangıçta, ayrı özellikte grupların doğmasına neden olabilir. Örneğin, deneme ve kontrol gruplarından birinin daha zeki deneklerden oluşması, öğretim yöntemi deneme sonuçlarının

karşılaştırılmasını olanak dışı bırakabilir. Bu nedenle, örnekleme giren elemanlar, ya eşleştirilerek ya da seçkisiz atama ile gruplara ayrılmalıdır. Bu çalışmada hem eşleştirme hem de seçkisiz atama mevcuttur.

6) Denek Kaybı: Araştırma süresince, bazı deneklerin ölüm ve benzeri zorunlu nedenlerle ya da isteyerek deneyden ayrılmaları, arta kalan grupların özelliklerini değiştirebilir, denkliklerini bozabilir. Bu durum, karşılaştırılmak istenen gruplardan, ayrı sayı ve nitelikte deneklerin ayrılması ile ortaya çıkar. Böylece, deney sonu ölçmeler, gruplardaki bu değişimin getirdiği durumu yansıtabilir. Bu çalışmada öntest ve sontest arasındaki süreçte böyle bir kayıp yaşanmamıştır.

Güvenilirlik veya Tutarlılık

Güvenilirlik araştırma elde edilen bulguların yeniden üretilebilmesiyle alakalıdır. Yani çalışma tekrar gerçekleştirildiğinde aynı sonuçları verebilmesi ile ilgili bir sorundur. Bir nitel araştırmacının tutarlılık ve güvenilirliği sağlamak için kullandığı en önemli stratejiler üçgenleme, uzman görüşü alma, araştırmacının rolünü açıkça belirtmesi ve denetleme tekniğidir. Nitel araştırmalarda iç geçerlilikle güvenilirlikle arasındaki sıkı bağ nedeniyle bu stratejilerin ilk üçüne bir önceki başlıkta değinilmiştir. Denetleme tekniği ise bağımsız bir okuyucunun araştırmacının kullandığı yol ve yöntemi takip ederek araştırmanın bulgularını doğrulmasıdır (Merriam, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin kodlanması analizinde bağımsız bir eş gözlemci rol almıştır. Bu noktada kodlamalara son hali iki gözlemcinin ayrı ayrı yaptığı kodlamalar sonrasında karar verilmiştir. Bu noktada Miles ve Huberman (1994)'ın eş gözlemci güvenilirliğine ilişkin ortaya koymuş oldukları formül kullanılmıştır. Formül şu şekildedir:

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Üzerinde Uzlaşılan Kodlamaların Sayısı}}{\text{Tüm Kodlamaların Sayısı}}$$

Bu formüle göre eş gözlemciye ilişkin güvenilirlik .84 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) .70 ve üzerindeki değerlerin güvenilir sonuçlara işaret ettiğini ifade etmiştir.

Dış Geçerlilik veya Nakledilebilirlik

Dış geçerlilik bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Bu, söz konusu çalışmanın sonuçlarının ne kadar

genellenebilir olduğu ile ilişkilidir. Nitel bir çalışmaya ait sonuçların başka bir duruma uyarlanabilmesi olasılığını artırmak için zengin ve yoğun tanımlama yapılması ve amaca uygun biçimde azami çeşitlilik taşıyan veya bir program, olay veya durum karşılaştırmasında birbirine oldukça benzer tipik örneklemelerin seçilmesi tavsiye edilmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada grupların özellikleri ayrıntılı biçimde açıklanmış ve deney ve kontrol grupları öntest puanlarına göre eşleştirilerek seçkisiz olarak atanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla nicel ve nitel işlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular araştırma problemlerinin gösterdiği sıraya paralel olarak açıklanacaktır.

1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama öncesinde ve sonrasında “eleştirel düşünme becerisi testi”, “eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu”, “yansıtıcı düşünme ölçeği” ve “sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği”nden elde edilen verilerin analizi bu bölümde sunulacak ve bu veriler tablolar eşliğinde yorumlanacaktır.

1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.200	.412	.040	.291	-.327	.574

Tablo 10’deki değerlere göre deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç üzerine öntest ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Öntest	68	11,54	4,68	67	-7,42	*,00
Sontest	68	16,28	4,40			

*p<.05

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirdiği ifade edilebilir. Yapılan etki analizi sonucunda Cohen's *d* değeri 1.04 bulunduğundan yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üzerine araştırmanın birinci hipotezinin kabul edildiği ifade edilebilir.

1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.000	.010	-.367	.299	-.620	.590

Tablo 12 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen değerlerin kontrol grubu için anlamlı olduğu ($K-S .00<.05$; $S-P .01<.05$) görülmektedir. Ancak Field (2009), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin tutucu olmasından dolayı normalliğin belirlenmesinde çarpıklık ve

basıklık katsayıları için hesaplanacak z puanlarının incelenmesinin daha güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Field (2009), hesaplanan bu değerlerin mutlak değer olarak 1,96'dan büyük olması durumunda .05 düzeyinde, 2,58'den büyük olması durumunda .01 düzeyinde, 3,29'dan büyük olması durumunda ise .001 düzeyinde anlamlı olacağını ifade etmektedir.

Bu hesaplamalara göre çarpıklık katsayısına dair z puanı 1,22; basıklık katsayısına dair z puanı ise 1,05 olarak bulunmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettikleri erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu sonuç üzerine öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Öntest	64	11,34	4,01	63	-1,00	,32
Sontest	64	11,58	3,77			

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre geleneksel öğretim, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirmemiştir.

1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu problem çerçevesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin devam ettiği kontrol grubunun erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesi deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarının normalliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Deney	.200	.412	.040	.291	-.327	.574
Kontrol	.000	.010	-.367	.299	-.620	.590

Tablo 14 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettikleri erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bunun üzerine deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “ilişkisiz gruplar t-testi” yapılmıştır. Bu testin sonucunda Tablo 15’teki değerler elde edilmiştir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişi Puanlarının Gruba Göre İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Deney	68	4,73	5,25	84,694	6,627	*,00
Kontrol	64	,23	1,87			

*p<.05

Tablo 15’teki değerler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi testi erişim puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<.05). Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleştirildiği grubun eleştirel düşünme becerisi, geleneksel yöntemle öğretime devam eden gruba göre anlamlı olarak yüksektir. Bu noktada araştırmanın bulgularını daha sağlıklı değerlendirmek açısından etki analizi yapılmış ve Cohen’s *d* değeri 1,14 bulunmuştur. Elde edilen bu değer yapılan öğretimin oluşan farkta yüksek düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre, eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile geleneksel eğitime devam eden ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durum araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

1.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesinde grupların eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.059	.123	.387	.293	.431	.578

Tablo 16’daki değerlere göre deney grubunun eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldığı erişim puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç üzerine deney grubunun eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldığı öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Öntest	67	120,50	18,56	66	-5,06	*,00
Sontest	67	131,89	11,46			

*p<.05

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine ilişkin özdeğerlendirmelerini anlamlı biçimde geliştirdiği ifade edilebilir. Yapılan etki

analizi sonucunda Cohen's d değeri .73 bulunduğundan yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üzerine araştırmanın üçüncü hipotezinin kabul edildiği ifade edilebilir.

1.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın beşinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **yansıtıcı düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde grupların yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubunun Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.002	.000	,623	.343	-.999	.674

Tablo 18'deki değerlere göre deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeğinden aldıkları erişim puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sonuç üzerine ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla "Wilcoxon İşaretli Sıralar testi" yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubunun Öğretim Öncesi ve Sonrası Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	11	11,09	122,00	-4,67	.00*
Pozitif Sıra	36	27,94	1006,00		
Eşit	1				

* $p < .05$

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre beceri

temelli eleştirel düşünme öğretimi, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeylerinin yanı sıra yansıtıcı düşünme becerilerini anlamı biçimde geliştirmiştir. Yapılan etki analizi sonucu etki büyüklüğü .47 bulunmuş ve yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üzerine araştırmanın dördüncü hipotezinin kabul edildiği ifade edilebilir.

1.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın altıncı alt probleminde Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **demokratik tutum düzeyleri** arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesinde grupların sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden aldıkları erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.002	.039	.028	.337	.667	.662

Tablo 20’deki değerlere göre basıklık ve çarpıklık katsayılarına dair tüm z puanları mutlak değer olarak 1,96’dan küçük bulunduğu için deney grubu öğrencilerinin sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden elde ettikleri erişim puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç üzerine ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Demokratik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Öntest	50	111,64	16,02	49	-2,006	*,05
Sontest	50	115,58	13,04			

*p<.05

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı öğrencilerin deney öncesi ve sonrasında sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi, öğrencilerin sınıf ortamında sahip oldukları demokratik tutum üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir farklılık oluşturmuştur. Yapılan etki analizi sonucunda etki büyüklüğünün .28 olarak hesaplanması sonucu yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde orta düzeye yakın bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üzerine araştırmanın beşinci hipotezinin kabul edildiği ifade edilebilir.

1.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın yedinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerisi toplam puanları** arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesi yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Puanına İlişkin Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişi Puanı	.182	.168	.177	.343	-.645	.674

Tablo 22'deki değerlere göre eleştirel düşünme becerisi toplam puanına dair elde edilen erişiş puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç üzerine ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır.

Tablo 23. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Öntest	48	359,29	39,54	47	-5,980	*,00
Sontest	48	392,00	32,67			

* $p<.05$

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde deney grubunun öğretim öncesi ve sonrasında elde ettiği eleştirel düşünme becerisi toplam puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre eleştirel düşünme becerisi toplam puanı üzerinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi anlamlı ve pozitif bir farklılık oluşturmuştur. Yapılan etki analizi sonucu etki büyüklüğü .86 bulunmuş ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin belirlenen fark üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üzerine araştırmanın altıncı hipotezinin kabul edildiği ifade edilebilir.

1.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın sekizinci alt probleminde deney grubunun, eleştirel düşünme becerisi testi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, yansıtıcı düşünme ölçeği, sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden elde ettiği erişim puanları ve bunların toplanmasıyla oluşturulan eleştirel düşünme becerisi toplam puanının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz öncesi bu iki farklı sosyoekonomik düzeye sahip grubun erişim puanlarının normalliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizin sonucu Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Deney Grubunun Erişim Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Test	S.E.D.	K.S.	S.W.	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Beceri Testi	Üst	.200	.582	-.054	.456	-.449	.887
	Alt	.200	.325	-.261	.491	-.139	.953
Özdeğerlendirme Formu	Üst	.058	.050	.655	.456	1.320	.887
	Alt	.200	.139	-.203	.491	-.495	.953
Yansıtıcı Düşünme	Üst	.036	.021	.420	.456	-1.229	.887
	Alt	.019	.003	1.016	.491	-.260	.953
Demokratik Tutum	Üst	.000	.001	-1.504	.456	3.467	.887
	Alt	.200	.365	.077	.491	-1.022	.953
E. D. Becerisi Toplam Puanı	Üst	.035	.143	.251	.456	-.837	.887
	Alt	.200	.718	.000	.491	-.302	.953

(K.S.: Kolmogorov-Smirnov; S.W.: Shapiro-Wilk; E.D.: Eleştirel Düşünme)

Tablo 24 incelendiğinde eleştirel düşünme beceri testi, özdeğerlendirme formu ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanına ilişkin öğrencilerin elde ettiği puanların normal dağıldığı ancak yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçekleri

için üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere ait puanların normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle beceri testi, özdeğerlendirme formu ve eleştirel düşünme becerisi toplam erişim puanlarının sosyoekonomik düzey açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t-testi”; yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeklerinden alınan erişim puanları için ise “Mann Whitney-U testi” yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25 ve Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 25. Deney Grubunun Erişim Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Test	S.E.D.	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Beceri Testi	Üst	42	2,30	4,40	66	-5,950	*,00
	Alt	26	8,65	4,04			
Özdeğerlendirme Formu	Üst	41	12,48	18,30	65	,611	,54
	Alt	26	9,65	18,83			
Eleştirel Düşünme Becerisi Toplam Puanı	Üst	26	34,38	40,48	46	,330	,74
	Alt	22	30,72	35,41			

*p<.05

Tablo 25’deki değerler incelendiğinde üst sosyoekonomik düzey ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testi erişim puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<.05). Ortalamalara bakıldığında bu farkın alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Etki analizi sonucu Cohen’s *d* değeri 1,50 bulunmuş ve yapılan öğretimin bu fark üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre araştırmanın 7/a hipotezi kabul edilmiştir.

Özdeğerlendirme formu ve eleştirel düşünme becerisi toplam puanları sosyoekonomik düzeye göre anlamı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bağlamda beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi sonucu elde edilen ilgili puanların deney grubunu oluşturan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmanın 7/b ve 7/e hipotezleri ret edilmiştir.

Yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum ölçeklerinden alınan puanların sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Deney Grubunun Erişi Puanları Üzerinde Sosyoekonomik Düzeye Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Test	S.E.D.	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yansıtıcı Düşünme	Üst	26	27,98	727,50	195,50	,06
	Alt	22	20,39	448,50		
Demokratik Tutum	Üst	28	22,79	638,00	232,00	,13
	Alt	22	28,95	637,00		

*p<.05

Tablo 26'daki değerler incelendiğinde üst sosyoekonomik düzey ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve demokratik düşünme erişim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre araştırmanın 7/c ve 7/d hipotezleri ret edilmiştir.

1.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde eleştirel düşünme becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna göre öncelikle deney grubunu oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Deney Grubunun Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Erişi Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Eleştirel Düşünme	.200	.407	.137	.343	-.469	.674
Yansıtıcı Düşünme	.002	.000	.623	.343	-.999	.674

Tablo 27 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin z puanları mutlak değer olarak 1,96'dan küçük bulunduğu için deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme erişim puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için "basit doğrusal korelasyon analizi" yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki Testinin Sonuçları

		Eleştirel Düşünme	Yansıtıcı Düşünme
Eleştirel Düşünme	İlişki Katsayısı	1,00	,03
	p		,79
	N	68	48
Yansıtıcı Düşünme	İlişki Katsayısı	,03	1,00
	p	,79	
	N	48	48

Tablo 28 incelendiğinde eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Ancak bu ilişki .05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu bulguya göre araştırmanın sekizinci hipotezi ret edilmiştir.

1.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın onuncu alt probleminde deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Buna göre öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme ve demokratik tutuma ilişkin erişiş puanlarının normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Erişiş Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	K.S.	S.W.	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Eleştirel Düşünme	.200	.407	.137	.343	-.469	.674
Demokratik Tutum	.003	.074	-.053	.343	.801	.674

(K.S.: Kolmogorov-Smirnov; S.W.: Shapiro-Wilk)

Tablo 29 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık katsayısına ilişkin z puanlarına göre hem eleştirel düşünme hem de demokratik tutuma ilişkin elde edilen puanların dağılımının normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için “basit doğrusal korelasyon analizi” yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Arasındaki İlişki Testinin Sonuçları

		Eleştirel Düşünme	Demokratik Tutum
Eleştirel Düşünme	İlişki Katsayısı	1,00	.28*
	p		,04
	N	68	50
Demokratik Tutum	İlişki Katsayısı	.28*	1,00
	p	,04	
	N	50	50

* İki yönlü ilişki .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 30 incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bu bulguya göre araştırmanın dokuzuncu hipotezi kabul edilmiştir.

1.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

On birinci alt problemde deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin çalışma kapsamında belirlenen değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Cinsiyet

Analizler öncesinde ilk olarak eleştirel düşünme becerisinin belirlenen değişkenlere göre normal olarak dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Buna göre eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre normallik testinin sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erkek	.200	.407	.117	.414	-.641	.809
Kadın	.003	.074	.701	.564	-.780	1.091

Tablo 31 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin cinsiyete göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için

“bağımsız gruplar t-testi” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Erkek	32	29,90	40,10	46	-,721	,47
	Kadın	16	38,31	33,53			

Tablo 32’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Baba Eğitim Durumu

Eleştirel düşünme becerisinin baba eğitim durumu değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Eleştirel Düşünme Becerisinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	.075
	Ortaokul	.769
	Lise	.696
	Üniversite	.178
	Yüksek Lisans	.450
	Doktora	.510

Tablo 33 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin baba eğitim durumuna göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Analizlerde bazı eğitim durumu kategorilerine düşen öğrenci sayısının az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testinin daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülerek bu testin sonuçlarının verilmesi uygun görülmüştür. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü Anova” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	5	24,20	38,80
	Ortaokul	9	32,55	39,06
	Lise	18	40,38	39,05
	Üniversite	10	26,80	35,26
	Yüksek Lisans	3	20,00	57,88
	Doktora	3	33,66	39,80
	Toplam	48	32,70	37,89

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu baba eğitim durumu doktora olan grup takip etmektedir.

Tablo 35. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2260,350	5	452,070	,291	,91
Grupları içi	65221,567	42	1552,894		
Toplam	67481,917	47			

Tablo 35 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Anne Eğitim Durumu

Eleştirel düşünme becerisinin baba eğitim durumu değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Eleştirel Düşünme Becerisinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	.052	.135
	Ortaokul	.200	.472
	Lise	.044	.062
	Üniversite	.200	.521
	Yüksek Lisans	-	-
	Doktora	-	-

Tablo 36 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerden anne eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olanların normallik değerleri hesaplanmadığı için verilerin anne eğitim durumuna göre normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Eleştirel Düşünme Becerisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	İlkokul	9	21,50	5	6,77	,23
	Ortaokul	17	24,38			
	Lise	10	29,25			
	Üniversite	9	18,39			
	Yüksek Lisans	2	43,00			
	Doktora	1	24,00			

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup anne eğitim durumu yüksek lisans olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu anne eğitim durumu lise olan grup takip etmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerisinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Ailenin Aylık Geliri

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin verilerin ailenin aylık geliri değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	1500 ve altı	.200	.745
	1500-3000	.200	.749
	3001 ve üstü	.200	.385

Tablo 38 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin ailenin aylık gelirine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü Anova” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	1500 ve altı	7	43,42	36,05
	1500-3000	25	26,60	34,91
	3001 ve üstü	16	37,59	43,44
	Toplam	48	32,70	37,89

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup ailesinin aylık geliri 1500 ve altı olan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu ailesinin aylık geliri 3001 ve üstü olan grup takip etmektedir.

Tablo 40. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2114,265	2	1057,132	,728	,48
Gruplariçi	65367,652	45	1452,614		
Toplam	67481,917	47			

Tablo 40 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin ailenin aylık gelirine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-4	.200	.138
	5-9	.200	.448
	10 ve üstü	.200	.184

Tablo 41 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü Anova” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-4	8	31,87	25,80
	5-9	17	37,23	44,46
	10 ve üstü	23	29,65	37,31
	Toplam	48	32,70	37,89

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup ayda 5-9 arası kitap okuyan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu ayda 0-4 arası kitap okuyan grup takip etmektedir.

Tablo 43. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	568,765	2	284,383	,191	,82
Gruplarıçi	66913,151	45	1486,959		
Toplam	67481,917	47			

Tablo 43 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin bir ayda okuduğu kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir

Evde Bulunan Kitap Sayısı

Eleştirel düşünme becerisinin evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Eleştirel Düşünme Becerisinin Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	25 ve daha az	.200	.571
	26-100	.200	.284
	100’den fazla	.200	.704

Tablo 44 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “tek yönlü Anova” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	25 ve daha az	9	46,11	35,26
	26-100	23	28,34	41,19
	100’den fazla	16	31,43	34,76
	Toplam	48	32,70	37,89

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup ayda 5-9 arası kitap okuyan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu ayda 0-4 arası kitap okuyan grup takip etmektedir.

Tablo 46. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2079,873	2	1039,936	,716	,49
Gruplarıçi	65402,044	45	1453,379		
Toplam	67481,917	47			

Tablo 46 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin evde bulunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

TV Başında Günlük Geçirilen Zaman

Eleştirel düşünme becerisinin evde bulunan TV başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV başında günlük geçirilen zaman Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	.200	.177
	3-5 saat	.200	.315
	6 saat ve daha fazla	-	-

Tablo 47 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin TV başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normalliği incelenirken 6 saat ve daha fazla zaman geçirenleri için normallik değerlerinin hesaplanmadığı belirlendiğinden verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin TV başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV Başında Günlük Geçirilen Zamana Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	31	23,89	2	3,55	,16
	3-5 saat	15	27,90			
	6 saat ve daha fazla	2	8,50			

Tablo 48’deki verilere göre eleştirel düşünme becerisinin TV başında günlük geçirilen zamana göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zaman

Eleştirel düşünme becerisinin evde bulunan TV başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	.101	.110
	3-5 saat	.200	.315
	6 saat ve daha fazla	-	-

Tablo 49 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normalliği incelenirken 6 saat ve daha fazla zaman geçirenler için normallik değerlerinin hesaplanmadığı belirlendiğinden verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zamana Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	33	23,47	2	2,41	,29
	3-5 saat	13	28,69			
	6 saat ve daha fazla	2	14,25			

İstatistiklere göre eleştirel düşünme becerisinin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zamana göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Okul Dışında Öğretim İçin Destek Alınması

İlk olarak eleştirel düşünme becerisinin belirlenen değişkenlere göre normal olarak dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Dışında Öğretim İçin Destek Alınması Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	.158	.193
	Hayır	.200	.375

Tablo 51 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin okul dışında öğretim için destek alınması değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin okul dışında öğretim için destek alınması değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t-testi” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Dışında Öğretim İçin Destek Alınmasına Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	36	29,02	39,43	45	-,970	,33
	Hayır	11	41,72	32,51			

Tablo 52’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin okul dışında öğretim için destek alınması değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ders Dışı Etkinliklere Katılım

İlk olarak eleştirel düşünme becerisinin belirlenen değişkenlere göre normal olarak dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	.200	.257
	Hayır	.200	.444

Tablo 53 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t-testi” yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	33	35,03	38,68	46	,626	,53
	Hayır	15	27,60	38,86			

Tablo 54’teki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

TV’de Genellikle İzlenen Program Türü

Bu araştırma probleminde öğrencilerin TV’de sırasıyla en çok izledikleri üç program türünün eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bu değişkene göre normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV’de Sırasıyla En Çok İzledikleri Üç Program Türü Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	TV Programı İlk Tercih	Shapiro-Wilk
	Haber	.401
	Film	.531
	Belgesel	.205
	Eğlence	.472
	Dizi	.929
	Çocuk	.732
Eleştirel Düşünme Becerisi	TV Programı İkinci Tercih	Shapiro-Wilk
	Haber	.401
	Film	.531
	Belgesel	.205
	Eğlence	.472
	Dizi	.929
	Çocuk	.732
Eleştirel Düşünme Becerisi	TV Programı Üçüncü Tercih	Shapiro-Wilk
	Haber	.202
	Film	.194
	Belgesel	.283
	Eğlence	.194
	Dizi	.990
	Çocuk	.811

Yapılan normallik testi sonucunda eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin TV’de izlemeyi tercih ettiği sırasıyla üç program türüne göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin TV’de izlemeyi tercih ettiği sırasıyla üç program türünün eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için “tek yönlü Anova” testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 56 ve Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 56. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	1. Tercih	N	$\bar{x}$	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	Haber	4	72,25	32,72
	Film	8	27,62	53,44
	Belgesel	6	17,33	40,36
	Eğlence	16	39,81	37,78
	Dizi	4	18,75	11,98
	Çocuk	10	24,40	21,42
	Toplam	48	32,70	37,89
Eleştirel Düşünme Becerisi	2. Tercih			
	Haber	4	72,25	32,72
	Film	8	27,62	53,44
	Belgesel	6	17,33	40,36
	Eğlence	16	39,81	37,78
	Dizi	4	18,75	11,98
	Çocuk	10	24,40	21,42
Eleştirel Düşünme Becerisi	3. Tercih			
	Haber	7	31,71	29,74
	Film	11	43,45	46,88
	Belgesel	12	31,50	40,20
	Eğlence	4	8,00	52,13
	Dizi	8	46,25	28,94
	Çocuk	6	15,00	16,16
	Toplam	48	32,70	37,89

Tablo 57. Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Öğrencilerin TV’de İzlemeyi Tercih Ettiği Sırasıyla Üç Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Tercih	Gruplararası	10156,371	5	2031,274	1,488	,21
	Gruplariçi	57325,546	42	1364,894		
	Toplam	67481,917	47			
2. Tercih	Gruplararası	10156,371	5	2031,274	1,488	,21
	Gruplariçi	57325,546	42	1364,894		
	Toplam	67481,917	47			
3. Tercih	Gruplararası	7085,261	5	1417,052	,985	,43
	Gruplariçi	60396,656	42	1438,016		
	Toplam	67481,917	47			

Tablo 57 incelendiğinde eleştirel düşünme öğrencilerin TV’de izlemeyi tercih ettiği sırasıyla üç program türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

İnternet Kullanım Amacı

Öğrencilerin interneti kullanma amaçlarının eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma probleminde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Amaç	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	Sosyal Medya	.352
	Oyun	.621
	Müzik-Video	-
	Ödev-Araştırma	.057

Tablo 58 incelendiğinde interneti müzik dinlemek ve video izlemek amacıyla kullananların normallik değeri hesaplanmadığı için eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin interneti kullanma amacı değişkenine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin interneti kullanma amacı değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Sosyal Medya	4	33,75	3	2,96	,39
	Oyun	17	23,97			
	Müzik-Video	1	37,50			
	Ödev-Araştırma	26	22,92			

Tablo 59’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin interneti kullanma amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

İnternette Oynanan Oyun Türü

Bu araştırma probleminde öğrencilerin internette en çok oynadıkları üç oyun türünün eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle eleştirel düşünme becerisinin bu değişkene göre normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60. Eleştirel Düşünme Becerisinin TV'de Sırasıyla En Çok İzledikleri Üç Program Türü Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerisi	İlk Tercih	Shapiro-Wilk
	Zekâ	.111
	Yarış	.240
	Macera	.576
	Savaş	.757
	Strateji	-
	Eğitsel	-
	Spor	.760
	Simülasyon	-
Eleştirel Düşünme Becerisi	İkinci Tercih	
	Zekâ	.037
	Yarış	.161
	Macera	.539
	Savaş	.633
	Strateji	.004
	Eğitsel	.426
	Spor	.791
	Simülasyon	-
Eleştirel Düşünme Becerisi	Üçüncü Tercih	
	Zekâ	.248
	Yarış	.565
	Macera	.651
	Savaş	.821
	Strateji	-
	Eğitsel	.474
	Spor	.039
	Simülasyon	.612

Yapılan normallik testi sonucunda bazı oyun türlerine ilişkin normallik değerlerinin hesaplanmaması nedeniyle eleştirel düşünme becerisinin, öğrencilerin internette oynamayı tercih ettiği sırasıyla üç oyun türüne göre normal dağılmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin internette oynamayı tercih ettiği sırasıyla üç oyun türünün eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup

oluşturmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternette Oynanan Oyun Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	1. Tercih	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Zekâ	15	22,17	7	4,31	,74
	Yarış	4	24,63			
	Macera	3	29,50			
	Savaş	13	22,35			
	Strateji	1	37,50			
	Eğitsel	8	15,75			
	Spor	2	28,75			
	Simülasyon		33,50			
	2. Tercih	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Zekâ	3	26,33	6	7,52	,27
	Yarış	10	21,45			
	Macera	11	29,77			
	Savaş	4	31,50			
	Strateji	4	18,25			
	Eğitsel	13	25,27			
	Spor	3	9,17			
	Simülasyon					
	3. Tercih	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Zekâ	8	29,63	7	2,10	,95
	Yarış	11	24,09			
	Macera	11	21,32			
	Savaş	3	23,00			
	Strateji	1	30,00			
	Eğitsel	3	21,17			
	Spor	7	24,36			
	Simülasyon	4	26,63			

Tablo 61’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin internette oynamayı tercih ettiği sırasıyla üç oyun türüne göre anlamlı

olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara bakıldığında araştırmanın onuncu hipotezinin ret edildiği görülmektedir.

2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmacının tuttuğu saha notlarından ve öğrencilerin her ders günü sonunda doldurmuş olduğu katılımcı günlüklerinden elde edilen verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu saptanan bulguların karşılaştırmalı bir sunumu yapılacaktır.

2.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

İlk araştırma probleminde, uygulanan eleştirel düşünme öğretim programının öğrencide meydana getirdiği değişikliklerin neler olduğu sorgulanmıştır. Araştırmacının saha notlarına göre programın öğrencide meydana getirdiği değişikliklerin ifade edilişine göre oluşan frekanslar Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Saha Notlarına Göre Programın Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler

Kategori	f
Tartışma becerisinde gelişme	18
Grup çalışması yapma becerisinde gelişme	18
Demokratik tutumda gelişme	14
Fikrini etkin biçimde ifade edebilme becerisinde gelişme	8
Etkili soru sorma becerisinde gelişme	8
Farklı fikirler üretme becerisinde gelişme	7
Farklı görüşleri kanıtlar ışığında değerlendirme/İfadelere dönük eleştirel bakışta gelişme	7
Problem çözme becerisinde gelişme	6
Düşüncelerini nedene dayandırma becerisinde gelişme	6
Aksi kanıtlar ortaya çıktığında fikirlerini gözden geçirme ve revize etme (yansıtıcı düşünme) becerisinde gelişme	6
Hedefe dönük, disiplinli düşünme ve bunu sürdürme becerisinde gelişme	4
Ölçüt belirleyebilme ve kullanma becerisinde gelişme	3
Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt etme becerisinde gelişme	2
Karşıt fikirleri sentezleyebilme becerisinde gelişme	2
Çıkarımların gücünü etkileyen faktörleri belirleme becerisinde gelişme	2
Beceriye farklı bağlamlarda aynı şekilde uygulayabilme	2
Yanılmaya karşı algısal dikkatte gelişim	1
Kesin sonuç çıkarma becerisinde gelişme	1
İlişkili ve ilişkisiz durumları ayırt etme becerisinde gelişme	1
Bir durumu destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar üretme becerisinde gelişme	1
Bakış açısının gelişimi	1

Araştırmada öğrencide gözlenen en önemli gelişim tartışma becerisinde gerçekleşmiştir. Uygulama başlarında öğrencilerin karşılıklı müzakere yürütme becerilerinin düşük olduğu net biçimde gözlenmiştir. Hatta uygulamanın ilk haftalarında etkinlikler dâhilinde gerçekleştirilmeye çalışılan tartışmalarda öğrenciler tartışmanın odağından sık sık uzaklaşarak, diğer arkadaşlarının fikirlerine ilişkin bir akıl yürütme gerçekleştiremediler ve kendi fikirlerini sistemli bir şekilde nedene dayandırıp ifade edemediler. İlerleyen haftalarda ise öğrencilerin sınıf içi tartışma ve fikir alışverişlerinde etkin rol almaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler önce yanık kokusu ile ilgilenmemiz gerektiğini ifade ettiler ve ben de onların bu fikirlerini yukarıda bahsettiğim sonuca sevk etmek için kısa bir tartışma gerçekleştirdim. En ciddi problemi belirleyecek grup bu fikrini karşı fikirlere karşı güzel bir şekilde savundu ve en önemli problemin borç yapan çocuk olduğunu minibüsün tek ulaşım aracı olmadığını ifade etti. Bu esnada ilk kez öğrenciler birbirleri ile kurallı biçimde etkileştiler. Yani benim çok katılımım olmadan grup, minibüslerin çalışmamasını en önemli sorun olarak ifade eden kişiye karşı başkan vasıtası ile savunma yaptı ve ortaya güzel bir müzakere çıkmış oldu.

Özellikle hem ilk senaryoda Ali'nin yabani ot problemini nasıl çözeceğine dair fikirler, hem şehirlerden örnek olarak seçtiğim fotoğraflardaki fikir farklılıkları, hem de Afyon'un sorunları hakkındaki tartışma genelde geçen haftadan daha sorunsuz ve daha kolektif ilerledi.

“Geçmişte insanlar daha mutluydular” cümlesi üzerinde katılanlar ve katılmayanlar olduğunu görünce küçük bir tartışma başlattım. Bu tartışma net olarak önceki haftalarda yapılan küçük müzakerelerden daha demokratik ve verimli bir şekilde gerçekleşti. Öğrencilerden bir kısmı eskide bu günkü kadar çok hastalık olmadığını, huzurun hâkim olduğunu ve günümüzdeki birçok problemin ortaya henüz çıkmadığını belirtirken, bir kısmı ise teknolojik gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığını ve bugünün avantajının ise bu gelişmeler olduğunu söyledi. Bir kısım öğrenci de eskiden savaşların çok olduğunu bu yüzden geçmişte insanların daha mutsuz olduğunu ifade etti.

Öğrencilerin en çok gelişim gösterdiği ikinci beceri, grup çalışması yapma becerisi olmuştur. Öğrenciler uygulamanın ilk haftalarında grup çalışmasının hazırlık ve görevlendirme aşamasından, çalışmayı sürdürme ve sonuçlandırma aşamalarına kadar tüm aşamalarda bu çalışmaya ilişkin temel becerilerden yoksun bir izlenim verdiler. Gruptaki görevlendirmeleri grup çalışması esnasında bir araç olarak görmekten çok, grup çalışmasının en önemli kısmı olarak kabul etmeleri anlaşmazlıklara neden oldu. Bununla birlikte grup çalışması esnasında

gerçekleştirilen tartışmada üyeler sık sık tartışmadan koştular. Bu nedenle ilk aşamada grup ortak kararlar alma becerisi gösteremedi. Ancak uygulama esnasında yapılan açıklamalar, uyarılar ve vurgulamalar sayesinde takım çalışmasını sürdürme ve ortak karar alma becerilerinde gözle görülür bir gelişme oldu. Ayrıca grubun ortak başarısının her üyenin aktif biçimde tartışmaya katılmasıyla gerçekleştiğine dair bir bilinç de edindiler.

Bu etkinlikte grup oluşturmak geçtiğimiz haftadan daha da kolay oldu. Bu anlamda öğrencilerin grup çalışmalarına ön hazırlık yapmaları anlamında haftalar geçtikçe bir gelişim içerisinde olduklarını gözlemledim. Yine etkinlik esnasındaki küçük grup tartışmasında başkan ve sekreter seçmemiş olmama rağmen bir grup dışında motivasyonun üst seviyede olduğunu gözlemledim. Bunda etkinliğin yarışma olarak düzenlenmesi, önceki haftalara göre grupları oluştururken birbirleri ile aynı grupta olmak isteyen öğrencilere izin vermem katkı sağladığı gibi etkinlik öncesi becerinin önemine dair yaptığım vurgu ve motivasyon ile öğrencilerin tekniğe olan yabancılıklarını atmalarının da rolü olduğunu düşünüyorum.

Öğrencilerin oluşturmuş olduğu toplamda dört gruba sırasıyla problem durumlarını dağıttım ve küçük grup tartışmasına istekli bir şekilde başladılar. Ancak ilk başlarda tekniğin uygulanmasına dair ciddi bir acemiliği öğrencilerde gözlemledim. Diğer okulda bu düzeyde hatta hiç gözlemlememiş olduğum bu acemiliğin sebebinin bu tekniğin ilgili okulda çok kısıtlı bir şekilde uygulanması olabileceğini düşündüm. Bu problemi aşmak amacıyla her gruba teker teker gidip ne yapmaları gerektiğini açık bir şekilde anlattım. Bu anlatımın sonrası grupların tüm üyeleri tartışmaya daha aktif katıldılar ve tartışmanın “fikrini söyle ve geri çekil” şeklinde işlemediğini anlamış oldular.

Öğrencide gözlenen bir diğer gelişme sınıf içi demokratik tutumda gerçekleşti. Öğrenciler uygulama başlarında gerçekleştirilen tartışmalarda sadece kendi fikirlerini dikkate almakta ve karşıt fikirleri net biçimde görmezden gelmekteydiler. Bununla birlikte bir konuda birden fazla farklı görüşün doğru olabileceğine dair bilinçleri eksikti. Ancak uygulama esnasında öğrenciler farklı fikirdeki öğrencileri, gruplar farklı fikirdeki grupları ve fikirlerini dikkate alıp bu fikirlere saygı göstermeye başladılar. Bu becerinin gelişimi öğrencilerin sınıf içinde her grubun farklı bir problem durumu üzerinde çalıştığı etkinliklerde de ortaya çıktı. Önceleri her grup kendi problem durumu üzerinde fikir beyan ettikten sonra bir anlamda dersten kopmakta iken sonraları diğer grupların problemleri ile de ilgilenmeye başladılar. Ayrıca konu hakkında fikirleri azınlıkta olan öğrenciler

demokratik sınıf ortamının gelişimi sonrası fikirlerini daha rahat ifade etmeye başladılar.

Başkasının fikirlerini dinleme ve buna karşı olduğu noktaları tartışma kuralları içerisinde açıklama girişimlerini sayısı arttı. Örneğin elektriğin kesilmesi durumunda trafoya bakarım diyen gruba sınıftan bir kesim bu fikirlerinin faydasız olduğunu çünkü kendisinin bir elektrik uzmanı olmadığını ve bunu anlayamayacağını ifade etti. Geçen haftaya nazaran bu tarz küçük tartışmalar sınıfta daha çok yer aldı. Bu da öğrencilerin birbirlerinin fikirleri ile ilgili olduklarının bir göstergesi olarak karşımıza çıktı.

“Ürünün bir seferde yenilebilecek olması” ifadesi önce ilişkisiz olarak görülmüştü ancak birkaç öğrenci bekleyen cipslerin bayatlayacağını, bu durumun sağlık açısından olumsuz sonuçlar vereceğini; bu nedenle bu ifadenin göz önüne alınabilecek bir ifade olduğunu belirttiler ve bu konuda sınıf arkadaşlarını ikna etmeyi başardılar. Karar alırken dikkatimi çeken şey son verilen kararın o görüşü destekleyen kişi sayısına bağlı olmamasıydı. Bazı durumlarda iki kişi tüm sınıfı ikna etmeyi başardı.

Hayvanların ölçütlere uyumuna dair sınıf içinde her defasında küçük tartışmalar yapıldı; bu durum sınıfta farklı fikre sahip olanların bunları dile getirebilme becerilerinin geliştiğini gösterdi. İlk zamanlarda genelde sınıfta tek ses yani tek fikir hâkimken bu etkinliklere gelindiğinde beyin fırtınası tekniğinin daha amacına ulaşır bir şekilde kullanılabildiğini çünkü farklı ve akla gelen tüm fikirlerin öğrenciler tarafından dile getirilebilir olduğunu gördük.

Katılımcı günlüklerine göre programın öğrencilerde meydana getirdiği değişiklikler Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63. Katılımcı Günlüklerine Göre Programın Öğrencide Meydana Getirdiği Değişiklikler

Kategori	f
Problem çözme becerisinin gelişimi	24
Düşünme becerisinin gelişmesi/Eleştirel bakışı geliştirme	22
Yeni ve faydalı bilgiler edinme	15
Beceriye farklı bağlamlarda aynı şekilde uygulayabilme	14
Farklı bakış açılarının farkına varma	13
Çevre ve şehir sorunlarına karşı farkındalık kazanma	9
Yanılmaya karşı algısal dikkatte gelişim	8
Tartışma ve grup çalışması yapma becerisi edinme	5
Düşünme hatalarını düzeltme	3
Özgüven gelişimi	5
Yardımlaşmayı öğrenme	3
Düşünceleri ifade etme becerisini geliştirmesi	3
Düşünmenin hayattaki yerini, anlamını, önemini öğrenme	2
Ders başarısı	2

Öğrencilerin doldurmuş olduğu katılımcı günlüklerine göre en çok gelişim gösterdikleri beceri problem çözme becerisi olmuştur. Uygulamada problem çözme becerisine dair direkt bir kazanım yoktur ancak verilen bir durumdaki problemin farkına varma, bu problemi net biçimde tanımlama ve çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirlemeye ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu bu etkinliklerin kendilerinin probleme yaklaşımlarını değiştirdiğini ifade etmiş ve yine öğrencilerin bir kısmı (n=14) bu becerileri günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözerken de kullanacaklarını ifade etmiştir.

Hangi problemin daha önemli olduğunu ayırt etme bugün kazandığım en önemli beceriydi.

Problemlerin ana nedenini belirlemeyi öğrendim ve faydalı oldu. Çünkü hayatta lazım olacak.

Evet faydası oldu. Eğer başımıza bir problem gelirse problemin ilk sebebini bulmalıyız. Hangi şeyden kaynaklandığını bulmalıyız.

Sorunları ve çözüm yollarını öğrendim. Faydalı oldu, çünkü günlük hayatımızda sorunlar çıkarsa ne yapacağımı öğrendim.

Faydalı olduğunu düşünüyorum. Fikir bulmak, çalışmak gibi etkinlikler yapmış oldum. Bir şeyler öğrendim, en çok problem çözme becerimin gelişmesi bana yardımcı oldu.

Öğrencilerin ifadelerine göre ikinci olarak öğrencilerde programın uygulanması sonucu genel anlamda düşünmeye dair becerinin geliştiği belirlenmiştir. Burada öğrenciler genellikle düşünmeye sevk edici etkinliklerin yoğun olarak uygulanması sonucu düşünme ve eleştirel bakış becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Birçok yeni bilgi edinmemize yardımcı oldu. Düşünmemizi geliştirme de faydası dokundu.

Bugün yapılan etkinliklerin düşünmemizi geliştirmesinden dolayı gayet faydalı olduğunu düşünüyorum.

Evet, çünkü bu etkinliklerin bizim düşüncemizi geliştirir. Düşünme becerimize yardımcı öğeler kazandırır. Ayrıca arkadaşlarımızla düşüncelerimizi paylaşıyoruz.

Faydalı oldu çünkü bizim düşünmemizi geliştiriyor. Hocamız da bu noktada güzel bir anlatım yapıyor. Bence bu etkinlikler verimli olur ve düşünmemiz gelişir.

Evet oldu. Elektrik kesintisi ve hastalığın önlenmesine dair çözüm için nereden bilgi edineceğimizi düşündüğümüz etkinlik düşünmeme faydalı oldu.

Öğrenciler katılımcı günlüklerinde en çok gelişen üçüncü beceri olarak yeni ve faydalı bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir.

Benim en çok faydalı olduğunu düşündüğüm etkinlik “gerçek mi yoksa fikir mi?” etkinliğidir. Ben bu etkinlikte ifadelerin ne zaman gerçek ne zaman fikir olarak kabul edilebildiğini öğrendim. Bu etkinlik verimliydi ve bana bir şeyler öğretti.

Bence faydalı oldu. Kelime dağarcığımız gelişti ve farklı etkinliklerle farklı şeyler öğrendim.

Faydalı oldu. Düşünme ve düşünce ile ilgili şeyler öğrendim.

Bence faydalı oldu çünkü yeni şeyler öğrenmek beni her zaman mutlu eder.

Bence faydalı oldu. Çünkü çok faydalı bilgiler öğrendik. En faydalı nokta ise gerçek-fikir etkinliği idi.

Bununla birlikte günlüklerde beceriyi farklı bağlamlarda aynı şekilde uygulayabilme (n=14), farklı bakış açılarının farkına varma (n=13), yanılmaya karşı dikkatli olma (n=8), tartışma ve grup çalışması yapma (n=5) düşünceleri etkin biçimde ifade etme (n=3) becerilerinde gelişme olduğuna dair ifadeleri, saha notlarındaki verilerle paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte sosyoekonomik düzey açısından farklı iki okulda yapılan program uygulamasının öğrencilerde meydana getirdiği değişikliklerde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı nitel boyutu ile de incelenmiştir. Öncelikle sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan okul ve öğrencilere ilişkin sınıf içi kuralları uygulamada daha hassas, fikir beyan etmede istekli, daha kalabalık olmasına rağmen daha düzenli ancak düşünmenin kapsamını ve boyutlarını tam olarak bilmeyen, bakış açıları dar, birbirlerinin fikirlerini dinlemede zayıf, grup çalışmasına yatkın olmayan, empati noktasında eksik yani benmerkezci bir algıya sahip, medyaya peşinen inanan, soru sorma becerisi düşük ve düşüncelerini bir nedene dayandırmada daha yetersiz bir öğrenci grubu oldukları gözlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulda ise etkinliklere katılımında bir isteklilik ve grup çalışmasına hazırlığın kolaylığı gözlenirken, olumsuz ve düzensiz fiziksel ortam, düşünme becerilerinde eksiklik- ifadelerin kalitesinde düşüklük, farklı fikirler üretmede yetersizlik, disiplinli düşünmede yetersizlik- ve grup çalışma yapma becerisinde yetersizlik belirlenmiştir. Ayrıca etkili soru sorma becerisi düzeyi olarak diğer okuldan belirgin olarak daha

düşüktür. Genel olarak sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenci grubu etkinlikler esnasında daha çeşitli ve kaliteli fikirleri üretme, ifadelere eleştirel yaklaşma, etkinliklerin kazandırmaya çalıştığı becerileri net olarak özümseme becerilerinde daha iyi iken düşük sosyoekonomik düzeye sahip okul bu becerilere ilk başta daha az sahip olmasına rağmen eleştirel düşünme becerilerinde hızlı ve etkili bir gelişim gösterdiler. Son noktada iki okulun becerileri gösterme seviyeleri arasında belirgin farklar kalmadığı görüldü ve hatta düşük sosyoekonomik düzeydeki okul bazı becerileri daha net biçimde göstermeye başladı.

Zaten bu grup diğer gruptan düzey olarak kötü olsa da daha çabuk ve etkili bir öğrenme ve beceri edinme ivmeleri olduğu net biçimde gözlemlenebilir. Diğer grup zaten bir miktar bu becerileri sahipti ve gelişmesi gerek sınıf mevcudu faktöründen gerek de zaten biliyoruz düşüncesinden olsa daha düşük düzeye kaldı. Ancak bu grup ilk anda düşük düzeyde olsa da-nicel sonuçlar ne gösterir bilmiyorum-daha hızlı ve etkili bir gelişme gösterdiler.

2.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

İkinci araştırma probleminde eleştirel düşünme öğretim programının uygulanmasında etki sahibi olan faktörlerin neler olduğu konu edilmektedir. Bu nedenle hem saha notları hem de katılımcı günlükleri incelenerek öğretim programının uygulama sürecinde etkili olan değişkenlerin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu yolla programın sonuçları üzerinde değişiklik oluşturabilecek faktörlerden önemli olanları belirlenecek ve bundan sonraki uygulamaların tasarımına ışık tutacak bilgiler elde edilecektir. Programın uygulanmasına etki eden faktörler iki boyutta incelenmiştir. a) *Etkinliklerin etkisi*, b) *Öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların etkisi*.

2.2.1. Etkinliklerin Yaptığı Etki

Bu bölümde eleştirel düşünme öğretim programının içeriğinde yer alan etkinliklerin, programın uygulanışında ve öğrenci algılarında neden olduğu değişimler konu edilecek ve yorumlanacaktır. İlk olarak saha notlarına göre öğretim programındaki etkinliklerin uygulamada gözlenen sonuçları Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Saha Notlarına Göre Programın Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Alguları

Etkinlik	Etkisi	f
Beceri testi (5)	Düşünmeye sevk edici olması	3
	Yaşama yakın sorulardan dolayı garipsememiş olmaları	1
	İlgi çekici olması	1
Medya haberleri (5)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artırması	3
	Karşılaştığı ifadelerle karşı eleştirel bakış geliştirmenin önemini fark ettirmesi	1
	Yanılmaya karşı farkındalık kazandırması	1
Göz yanılmalarına ilişkin resimler (3)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artırması	3
Fikir mi gerçek mi? (3)	Diğer derslerle bağlantı kurmayı sağlaması	3
Varsayımlar (3)	Önceki etkinlikler ve diğer derslerle bağlantı kurmayı sağlaması	3
Yirmi Soru (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artırması	2
Hangi bilgiler lazım? (1)	Bakış açısını geliştirici olması	1
Hangisi kesin sonuç? (1)	Önceki etkinlikler ve diğer derslerle bağlantı kurmayı sağlaması	1
Düşündürücü sorular (1)	Etkili soru sormanın önemine dair farkındalık kazandırması	1
Hedef tahtası (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artırması	1

Tablo 64’te özetlendiği gibi saha notları incelendiğinde öğrencilerin ilk derste gerçekleştirilen beceri testini günlük yaşantılarıyla ilişkili problem durumlarıyla karşılaştıkları için çok garipsemedikleri ancak ilk kez tüm soruları düşünmeye yöneltici bir test olduğundan ilginç buldukları gözlemlenmiştir.

Dersin ikinci bölümünde ön test olarak hazırladığım çoktan seçmeli testi ve öz değerlendirme formunu öğrencilere uyguladım. Öğrenciler soruların hayata yakın seçilmesinden dolayı bocalama yaşamadılar ancak bazı soruların yapısı veya tarzı kendilerine değişik geldi.

Bununla birlikte öğrencilerin ilk derste eleştirel düşünmenin ne olduğuna ve önemine ilişkin yapılan sunumda kendilerine gösterilen göz yanıltıcı resimleri ilgi çekici ve eğlenceli buldukları ifade edilebilir. Hatta bu sunumda kendilerinin ilgisini en çok çeken bölüm bu bölümdü ve her fotoğraf üzerinde uzun müzakereler yapıldı.

Slâydın öğrenciler açısından en dikkat çekici ve keyif alınan bölümü göz yanılmalarına ilişkin resimler koyduğum bölümdü. Bu bölümde insanın algılarının kolaylıkla aldatılabileceğini ve böylece duygu organlarımıza her zaman kayıtsız şartsız bir güven içerisinde olmamız gerektiğini kendilerine ifade etmeye çalıştım. Bu esnada öğrenciler şekillerde bazen benim bile fark edemediğim şeyler gördüler; hatta bazı öğrenciler yerlerinden kalkıp daha iyi görebilecekleri yerlere geçtiler.

“Hangi bilgiler lazım?” etkinliğinde özellikle de şehirde ölümcül bir hastalığın ortaya çıktığına dair problem durumunda öğrenciler yoğun şekilde düşündüler ve bu etkinlik süresince bu düşünme çizgisini yapılan tartışmalarla devam ettirdiler. Bu tartışma ve düşünme sürecinin öğrencilerin bakış açısını geliştirmiş olduğu, bazı grupların cevaplarını tartışma sonunda değiştirmesiyle gözlemlenmiş oldu.

Ölümcül salgın hastalık probleminde de aynı yolu izledim ancak problem ev sınırlarından çıkıp il sınırlarına genişleyince öğrenciler de bakış açılarını genişletme ihtiyacı duydular ve buradaki tartışma daha uzun sürdü. Aşı olurum, evden çıkmam gibi cevaplar hem direkt önlem odaklı hem de geniş perspektifte düşünememenin getirdiği cevaplar olarak karşımıza çıktı. Bunun yanında hangi yaş grubunu tehdit etmekte, hangi ortamlarda yayılmakta, ne kadar sürede ölüm gerçekleşmekte gibi bilgiler bir kısım grubun aklına gelmişti. Bu noktaları düşünmeyen gruplar da bu tarz bilgilerin problemin çözümü için büyük yarar sağlayacağını sınıf tartışması esnasında beyan ettiler ve nihai liste oluşturuldu.

Medya haberlerinden sınıfa getir kesitler de yine öğrencilerin dikkatini çeken bir unsurdu. Haberlerde özellikle haberi yapanın bakış açısına göre haberin yönünün nasıl değiştirilebileceği ve bunun manipülasyona sebebiyet verdiği hususları üzerinde duruldu. Bu yolla öğrenciler karşılaştıkları bilgi, ifade ve haberlere karşı eleştirel bir tutum takınmanın önemini ve bunun aldanmayı engelleyecek bir beceriyi kendilerine sağlayacağını fark etmiş oldular.

Bunun ardından medya manipülasyonuna dair birkaç fotoğrafı öğrencilere sundum ve hem hedefin önemi hakkında onları bilgilendirmiş hem de dikkatlerini çekmiş oldum. Zira fotoğraflar hepsinin çok ilgisini çekti ve bu noktada her söyleneni veya her gösterileni peşinen doğru olarak kabul etmemek gerektiği birkaç öğrenci tarafından ifade edildi. Hatta öğrencilerden biri “her söylenene inanmak bize zarar verir öğretmenim” şeklinde konuştu.

“Fikir mi gerçek mi?” etkinliğinde öğrenciler Türkçe dersindeki öznel-nesnel cümleler ile bağlantı kurdu, “hangisi kesin sonuç?” etkinliğinde ise hem öznel-nesnel cümleler konusu ile hem de “fikir mi gerçek mi?” etkinliği ile bağlantı kurdular. Varsayım kavramı üzerine yapılan tartışmalarda ise varsayım yapmayı tahmin yapmaya yani olasılıklı ifadelerle benzeterek burada da bir bağlantı kurmayı başardılar. “Yirmi soru” etkinliğinin öğrencilerin en sevdiği etkinliklerin başında geldiği gözlemlendi. Diğer bazı etkinliklere katılımda çekingenlik veya isteksizlik gösteren tüm öğrenciler bu etkinliğe tam anlamıyla katıldılar ve aktif rol aldılar.

Etkinlik açık ara öğrencilerin baştan bu yana en sevdiği etkinlik oldu. Çok heyecan duyduklarını ve nesneyi tahmin etmek ciddi bir zihinsel çaba harcadıklarını net biçimde gözlemledim.

“Düşündürücü sorular” etkinliği başında soru sormanın önemine dair yaptığımız tartışma ve hem “yirmi soru” hem de “düşündürücü sorular” etkinliklerinde etkili soru sormanın onları hedefe ulaştıracak önemli bir araç olduğunu fark etmeleri, öğrencilerin soru sormanın önemine dair farkındalık kazanmalarıyla sonuçlandı.

Etkinlikle ulaşılması hedeflenen kazanım için geçen hafta “Yirmi Soru” etkinliği de gerçekleştirilmiş ve öğrenciler bu etkinliği çok sevmişlerdi. Aslında geçen hafta da bu hafta da öğrencilerin, soru sormanın bu kadar üzerinde düşünülecek bir eylem olmasına şaşırdıklarını gözlemledim. Çünkü bilgiye rahatça ulaşılan günümüzde öğrenciler her merak ettiklerini bilgi teknolojileri vasıtasıyla rahatça bulmaya alıştılar. Ancak bulmak istedikleri cevap üzerinde odaklandıklarından genellikle soru sormanın önemini hep göz ardı etmiş olduklarını gözlemledim. Geçen haftaki etkinlikte ilk başlarda akıllarına gelen her şeyi sorup haklarını tüketmişler ama daha sonraki şanslarını kullanırken hem bireysel hem de kolektif bir bilinç üretmeye çalışmışlardı. Bu hafta da ilk önce düşündürücü sorular hakkında konuşurken genellikle bir nesne ya da durum hakkındaki meraklarının onları tek cevaplı sorular yöneltmeye sevk edecek düzeyde olduğunu gördüm. Çünkü düşündürücü sorular sormak onları konu hakkında derinlemesine bilgi toplamaya itiyordu ve öğrenciler bence gerek eğitim sistemi gerekse yaş gruplarının özelliklerinden dolayı bu tür araştırmalara pek eğilimli değildiler... Öğrenciler bir şeyin somut ve direkt gözlemlenebilecek ve ekstra bir sorgulama ve düşünme gerektirmeyecek taraflarına ilişkin soru sorma düzeyinde seyreliyorlardı. Ancak etkinlik öncesi yaptığımız tartışma ile bazen günlük sorunların bu kadar basit yollarla çözülebileceğini ve kendilerine veya duruma yönelik daha aydınlatıcı sorular sormak gerekebileceğini ifade etmem özellikle bir grup öğrenciyi daha düşündürücü sorular sorma konusunda motive etmişti. Zira ikinci aşamada tahtaya çıkan öğrenciye sorulan sorularda düşündürücü soruların yüzdesi lehine net bir artış gözlemledim.

Yine “hedef tahtası” etkinliğinde beslenecek hayvan seçimine dair ölçütleri belirleme sorumluluğunun kendilerinde olmasının ve etkinliğin oyun şeklinde düzenlenen yapısının, sınıfın ilgi ve motivasyonunda gözlenebilir bir artış oluşturduğu gözlemlendi.

Bu etkinlik öğrencilerin en keyif aldıkları etkinliklerden biri oldu. Beslenecek hayvana ilişkin ölçütleri kendilerinin belirlemiş olması bu kazanımın önceki etkinliklere göre daha yüksek düzeyde geliştirilmesine imkân sağladı ve etkinliğin bir

oyun şeklinde yapılandırılması öğrencinin etkinliği severek gerçekleştirmesindeki en önemli faktörlerden biriydi.

Öğrencilerin etkinliklerin oluşturduğu etkilere ilişkin algı ve görüşleri de Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65. Katılımcı Günlüklerine Göre Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Düşünceleri

Etkinlik	Etkisi	f
Göz yanımları (49)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	47
	Yanılmaya karşı farkındalık kazandırması	2
Genel anlamda etkinliklerin tümü (47)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	41
	Düşünmeye sevk edici olması	4
	Yaşama yakın olması	1
	Eğitici olması	1
Fikir mi gerçek mi? (26)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	23
	Eğitici olması	1
	Önemli olması	1
	Düşünmeye sevk edici olması	1
Ama neden? (21)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	16
	Farklı bilgi ve fikirlerle karşılaşmayı sağlaması	3
	Düşünmeye sevk edici olması	1
	Eğitici olması	1
Çıkarımları derecelendirelim (16)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	15
	Eğitici olması	1
Hedef tahtası (14)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	12
	Eğitici olması	1
	Düşünmeye sevk edici olması	1
Bakış açıları (13)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	12
	Düşünmeye sevk edici olması	1
Şehir sorunları (11)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	7
	Farklı bilgi ve fikirlerle karşılaşmayı sağlaması	2
	Eğitici olması	1
	Çevre ve şehir sorunlarına karşı farkındalık kazandırması	1
Asıl problem ne? (9)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	8
	Eğitici olması	1
Hangi bilgiler lazım? (8)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	7
	Farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması	1
Problemi tanımlayalım (7)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	7
Çıkarım mı değil mi? (6)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	4
	Farklı bilgi ve fikirlerle karşılaşmayı sağlaması	1
	Eğitici olması	1
Değiştir (4)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	4
Yirmi Soru (4)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	4
Amaç ve engeller (4)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	3
	Farklı bilgi ve fikirlerle karşılaşmayı sağlaması	1
Güçlü çıkarımlar (3)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	3

Hangisi kesin sonuç? (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	2
Düşündürücü sorular (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	1
Medya haberleri (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	1
Beceri testi (1)	İlgi çekici olması	1
Yabani bitki senaryosu (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlaması	1

Tablo 65’te özetlendiği gibi öğrencilerin doldurduğu katılımcı günlüklerinden elde edilen verilere göre öğrenciler de göz yanılmalarına ilişkin kendilerine sunulan resimlerin hoşlarına gittiğini (n=13) ve ilgilerini çektiğini (n=28) ifade etmişler ve buna neden olarak da eğlenceli olması, önceden karşılaşılması ve şaşırtıcı olması faktörlerini göstermişlerdir.

Göz yanılması hoşuma gitti, çünkü bazen gördüklerimden farklı şeyler de olabileceğini öğrendim.

En ilgi çekici şey göz yanılmasıydı. Çünkü çok şaşırdım, örnek olarak sağ sandığımız şey normalde sol olabilirmiş. Hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmayabileceğini öğrendim.

Öğretmenin akıllı tahtayı kullanarak bize göz yanılması ve diğer etkinliklerle ilgili bir şeyler göstermesi ilgimi çekti ve çok beğendim.

Hocamızın ilk gelişi, dersin içeriğini anlatması ve göz yanılması ile ilgili resimler ilgimi çekti.

Resimlere çok dikkatli baktığımızda resmin içinden resim çıkması veya resimlerin hareket etmesi gibi şeyler çok ilgi çekiciydi.

Göz yanılmalarıyla ilgili slâyt. Çünkü şekiller dönmüyor gibi gözüküyordu ancak dönmesi çok ilginçti. Canlı ve cansız varlıklardan insan yüzü yapılması da ilgi çekiciydi.

Göz yanılması resimleri çok ilgi çekiciydi çünkü bizi şaşırttı.

Öğrencilerin etkinliklerin tümüne ilişkin ve bir bakıma da programa dair fikirleri incelendiğinde etkinliklerin yaşama yakın, eğlenceli, eğitici, ilk kez karşılaştıkları etkinlikler olduğu; hoşlarına gittiği ve ilgilerini çektiği belirlenmiştir.

Hepsi çok güzeldi; hocanın anlatımı, slâytlar ve grup çalışması nı çok beğendim.

Etkinlikler ilgi çekiciydi. Çünkü hepsi de çok eğlenceliydi.

Her etkinlik ve her an güzeldi ve değerliydi. Bize bir şeyler kattığını düşünüyorum.

Yani bugün tüm etkinlikler dikkatimi çekti. Hepsi eğlenceli, eğitici ve faydalıydı.

Etkinliklerin hepsi düşünme becerileri ile ilgiliydi. Bu sebeple düşünmemin gelişmesini sağladığı için tümü hoşuma gitti. Bir de grupta çalışma yapmak hoşuma giden bir durumdu.

Bugün yaptığımız her şey ilgi çekiciydi. Çünkü çok farklıydı ve hiç böyle etkinlikler yapmadık.

Her şey ilgi çekiciydi diyebilirim, her etkinlikten ve tartışmalardan mutlu oldum. Çünkü düşünmemizi geliştiren şeyler yaptık.

“Fikir mi gerçek mi?” etkinliğinin eğlenceli ve eğitici olmasından dolayı hoşlarına gittiğini, önemli olması ve düşünmeye sevk etmesi nedeniyle de ilgilerini çektiğini ifade eden öğrenciler, medya haberlerinin, çıkarımla ilgili etkinliklerin, “şehir sorunları”, “yirmi soru”, “düşündürücü sorular” ve “hedef tahtası” etkinliklerinin de hoşlarına gittiğini ve ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.

En çok problem çözümleri üzerine yaptığımız tartışmalar ve “gerçek mi fikir mi ?” etkinliği hoşuma gitti.

Benim en çok hoşuma giden an “gerçek mi yoksa fikir mi? ” oyunuydu. Ben bu oyunda hem eğlendim hem de öğrendim. En çok hoşuma giden etkinlik ve an buydu.

Problemleri tartıştığımız anlar ve “gerçek mi fikir mi? ” etkinliği hoşuma giden anlardı.

Bize ders esnasında sunulan problemler hayatımızdandı ve bizi ilgilendiren yaşadığımız problemlerdi. Bir de gerçek ve fikir ayrımının önemi ilgimi çekti.

Yirmi soru ve hedef tahtası hoşuma gitti. Bu etkinlikte hayvanların temizlenebilir mi, beslenebilir mi gibi özelliklerini biz belirledik bu çok hoşuma gitti.

Hedef tahtası çünkü kendi belirlediğimiz özelliklerle hayvan seçtik ve hayvan seçerken nelere dikkat edilir üzerinde düşündük.

Şehir sorunları ve grup tartışmasıydı. Çünkü güzel, eğlenceli ve çok bilgi öğreticiydi.

Şehir sorunları ilgimi çekti. Çünkü şehirlerimizde ne tür, problem, sorun yaşadığımızı bilmek ilgimi çekti.

Öğretmenimizin verdiği resimlere bakarak ne olduğunu tahmin etmek ilginçti, çünkü değişik şeyler vardı.

Grup çalışması yaparken hocaların tahtadan gösterilen fotoğraflar çok güzel ve değişti.

Çıkarım kelimesi çok değişik ve ilgi çekici geldi çünkü bilmediğim ve ilk kez duyduğum bir şeydi.

İlgimi çeken şey düşündürücü sorular etkinliğindeki açık ve kapalı uçlu sorulardı.

2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Etkisi

Bu bölümde genel olarak beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin sınıf ortamında uygulanması esnasında izlenen stratejiler ve tercih edilen yöntemler veriler ışığında analiz edilmiştir. İlk olarak uygulama esnasında tutulan saha notlarından öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların etkisine dair çıkarılan kodlar Tablo 66’da özetlenmiştir.

Tablo 66. Saha Notlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Programın Uygulanmasına Etkisi

Unsur	Etki	f
Grup çalışması yaptırma (6)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	3
	Kazanımı edindirmede kolaylık sağlama	2
	Farklı fikirlere açık olmayı sağlama	1
Tartışma ortamı oluşturma (6)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	3
	Farklı fikirlere açık olmayı sağlama	3
Öğrenciyi merkeze alma (5)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	5
Teknoloji kullanımı (4)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	3
	Düşünme becerisine geliştirmeye katkı sağlama	1
Öğrencinin hayatına yakın örnekler seçme (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	2
Öğrenciyi hedeften haberdar etme (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	2
Düşünmeye sevk edici sorular sorma/Sokratik yöntemin kullanımı (2)	Kazanımı edindirmede kolaylık sağlama	2
Drama (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	2
Güncele dair örnekleri sınıfa getirme (2)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	2
Beyin fırtınası (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	1
İfadeye dönük becerileri merkeze alan etkinlikleri art arda sıralama (1)	Kazanımı edindirmede kolaylık sağlama	1
Öğrenci seviyelerinin birbirine yakın olması (1)	Grupların homojenliğini sağlamada kolaylık	1
Sınıf mevcudunun az olması (1)	Akran öğrenmesine/Grup çalışmasına dair kolaylık sağlama	1
Örnekleri çeşitlendirme (1)	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artışı sağlama	1

Öğretim sürecinde bazı etkinlikler esnasında grup çalışması yapılması öğrencilerin hem ilgi ve katılımlarını arttırmış hem de program ile ulaşılması istenen kazanımların öğrencilere kazandırılmasını desteklemiştir. Öğrenciler sınıf çevresini geleneksel öğretimden farklı bir duruma taşıyan grup çalışması ile kendi fikirleri ile uyuşmasa da her fikrin dinlenmeye değer olduğuna dair bir algı edinmişler ve bu durum onların demokratik tutumlarında bir gelişmeye sebep olmuştur. Ayrıca grup çalışmasının akran öğrenmesine fırsat sağlama, öğretmenin öğretmenden-öğrenciye aktarım üzerine bina edilen geleneksel öğretimdeki tek bilgi kaynağı olma rolünü çoklu bilgi kaynakları ve farklı fikirlerin üretilmesi noktasına taşımıştır. Yine sınıfta oluşturulan tartışma ortamı da öğrencilerde ilgi ve motivasyonu arttıran bir etmendir.

Örneğin bir grupta birbirlerinin görüşlerini saçma bulan öğrenciler vardı. Bu noktada kimsenin görüşünün saçma olarak nitelendirilemeyeceğini ve ne olursa olsun tüm fikirlerin kaydedilmesi gerektiğini kendilerine ifade ettim.

Etkinlik esnasında motivasyon bazı anlarda biraz düştü ama ortaya çıkan tartışmalar bu anlarda motivasyonu sağlamak için bana tekraren fırsatlar verdi.

Öğrenciler yarışma esnasında yüksek motivasyonla her cümleyi tartıştılar ve süre sonunda her cümleyi tekraren açıkladım ve cevapları aldım. Cevaplara göre ilk üçe giren grupların elemanlarına da sertifika hediye ederek etkinliği tamamladım.

Öğrencilerle etkinliğin hazırlık aşamasında yaptığımız tartışmalar genelde diyet, beslenme, dolandırıcılık ve medyanın yaptığı manipülasyon gibi güncel mevzular üzerinde dönünce ilgileri arttı ve tartışmaya birçok öğrenci aktif şekilde katıldı.

Bunun yanında programın uygulanması esnasında en çok etki eden unsurlardan biri öğrenciyi merkeze alan bir stratejinin izlenmesidir. Öğrenciler beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi boyunca, merkezde olmalarını, fikirlerine önem verilmesini ve sıklıkla fikir beyan etme şansı yakalamalarını olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Öğretimin öğrenci merkezli yürütülmesinin öğrencilerin motivasyonlarını, ilgi ve derse katılımlarının arttırdığı uygulama esnasında gözlenen hususlardan biridir.

Hayatta birtakım amaçlarımız vardır ve bu amaçlara ulaşmaya çalışırken engellerle karşılaşırız şeklinde devam ettim. Bu noktada birkaç öğrenci sabah evden okula gelene kadar yaşadığı birkaç problemi o an ifade etmeye başladılar. Öğrencilerin bu örnekleri vermeleri ile motive olduklarına karar verdim ve kendilerine bazı amaçları akıllı tahta vasıtası ile sırayla yansıttım.

Yusuf isimli öğrenci ve birkaç başka öğrenci söylediği ifadenin tahtaya yazıldığını görünce mutlu oldular...Öğrenciler uygulamanın ilk etkinliği olmasına rağmen katılım gösterme hususunda gayet istekliydi. Özellikle ifadelerinin tahtaya yazıldığını görmek onları son derecede motive etti.

Bu etkinlik öğrencilerin en keyif aldıkları etkinliklerden biri oldu. Beslenecek hayvana ilişkin ölçütleri kendilerinin belirlemiş olması bu kazanımın önceki etkinliklere göre daha yüksek düzeyde geliştirilmesine imkân sağladı ve etkinliğin bir oyun şeklinde yapılandırılması öğrencinin etkinliği severek gerçekleştirmesindeki en önemli faktörlerden biriydi.

Program bünyesinde kullanılan yöntem ve teknikler boyutundan bakıldığında beyin fırtınası ve drama yöntemlerinin kullanımının öğrencilerin katılım ve ilgilerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu yöntemler aracılığıyla fikirlerini rahatça ifade edebilmesi, fikirlerinin niteliği ne olursa olsun fikirlerine önem verildiğini görmeleri ve özellikle drama yöntemiyle farklı rollere bürünerek düşünme sürecini somut biçimde sürdürmeleri öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında olumlu etkiler yapmıştır.

Etkinlik önden yapılan motivasyon neticesinde ve de tekniğin beyin fırtınası olması nedeniyle yüksek katılımı geçti. Nerede ise tüm öğrenciler etkinliğe katıldılar ve fikir beyan ettiler.

Bu örnek ve tartışmanın akabinde öğrencilere yaşadıkları şehirdeki gözlemledikleri problemlerin bu etkinliğin konusu olduğunu ve bu etkinlikte haberci ve uzman rollerine bürüneceklerini belirttim. Bu rol oynama fikri çok hoşlarına gitti ve bir yandan problemleri sıralarken bir yandan da roller noktasında seçim yapmaya başladılar.

Öğrenme-öğretme sürecine dair bir başka etki de etkinlikler dâhilinde kullanılan soru, problem durumu ve örneklerin özellikleri olmuştur. Özellikle seçilen problem durumu ve örneklerin öğrenci hayatına ve güncel yakın olması öğrencinin derse katılımını ve motivasyonu arttırmıştır. Ayrıca örneklerin çeşitlendirilmesi de düşünme sürecine olumlu bir etki yapmıştır. Bununla birlikte seçilen problem ve soruların düşünmeye sevk edici, açık uçlu, eksik problemler oluşu öğrencinin eleştirel düşünme kazanımlarını edinmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Sınıf yönetimi esnasında büyük bir zorlukla karşılaşmadım; çünkü hem amaçlar hem de engeller öğrencilerin hayatından seçilmiş ifadelerdi. Bu durum onların motive olmasını ve fikir beyan ederken zorluk çekmemesini sağladı diye düşünüyorum.

İlgimi çeken şeylerden biri öğrencilerin su kirliliği probleminin belki fotoğrafı gördüğümüz safhadan sonra halledildiğine dair kanıları oldu. Bir başka grup öğrenci ise bu kadar kirli bir suyun temizlenemeyeceğini savundu. Ben ise, öğrencileri bir süre dinledikten sonra tam o noktada su bundan sonrasında temizlense bile suyu bu hale getiren etmenler birer problem değil midir diye sordum. Öğrenciler bu soruyu evet diyerek onayladılar. Bu tartışma da problemi fark etmek ve net olarak belirtmek amacına hizmet etti diye düşünüyorum.

Problemi net olarak tanımlamak için problem durumu esnasında sormaları gereken soruları da kendilerine belirttim. Burada birkaç örnek daha verdim ve örneğin üşüyorsunuz ve evde pencere açık kat kat örtünseniz de pencereyi kapatmadıkça yani problemi ortaya çıkaran asıl unsuru göz önüne almadıkça problemi çözemez üşümeye devam edersiniz dedim. Yeterli bir seviye motivasyonun oluştuğunu gözlemlediğim noktada ise etkinliğe geçiş yaptım.

Öğrencilerle etkinliğin hazırlık aşamasında yaptığımız tartışmalar genelde diyet, beslenme, dolandırıcılık ve medyanın yaptığı manipülasyon gibi güncel mevzular üzerinde dönünce ilgileri arttı ve tartışmaya birçok öğrenci aktif şekilde katıldı.

Son olarak teknolojinin kullanımının beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi sürecinde öğrenci motivasyonunu arttırıcı bir işleve sahip olduğu ve ayrıca geniş anlamda öğrencilerin düşünme becerisine katkı yaptığı gözlemlenmiştir.

Gruplar bu üç kategoriye ilişkin tartışmalar yaparken fotoğrafın büyük halini de akıllı tahtaya yansıtım. Bunu yapmamdaki amaç öğrencilerin fotoğrafı daha geniş bir şekilde karşıdan görmelerini ve biraz daha geniş düşünebilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu fotoğrafa bir kez de karşıdan yani tahtadan bakmayı tercih ettiler.

Öğrenciler evde bakılacak hayvan seçimi konusunu ilginç buldular ve hayvanların fotoğraflarını tahtaya yansıtmam onların dikkatlerini çekti.

Bunun yanı sıra öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların programın uygulanışına ne yönde etki ettiğine dair katılımcı günlüklerinden elde edilen öğrenci görüşlerinin analizi Tablo 67’de özetlenmiştir.

Tablo 67. Saha Notlarına Göre Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Unsurların Programın Uygulanmasına Etkisi

Unsur	Etki	f	Nedeni	f
Grup çalışması/Yarışma	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	129	Gerçekleştirilen tartışma	9
	Düşünmeyi geliştirmesi	5	Oturma düzeninin değişmesi	4
	Özgüveni arttırma	3	Farklı fikirlerin tartışılması	4
	Yeni bilgi ve fikirler öğrenme	2	İşbirlikli öğretim	2
	Yeni fikirler üretme becerisinin gelişimi	2	Eğitici olması	1
Sorular/Problemler			Soruların niteliği	1
	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	24	Çözümü zor problemleri çözmeye çalışma	2
	Düşünmeyi geliştirmesi	1	Problemleri önem sırasına koymanın zevkli olması	1
			Gerçekleştirilen tartışma	4
			Problem çözmenin zevkli olması	1
			Farklı fikirlerin tartışılması	1
			Eğitici olması	1
			Yaşama yakın olması	1
Dersin işlenişi			Öğrencinin merkezde olması	6
			Öğrenciye dönüt verilmesi	1
	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	6	Etkinliklerin planlı ve düzenli işlenmesi	1
			Eğitici olması	1
Sınıf içi tartışma	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	6		
Düz Anlatım yöntemi	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	3	Giriş, dikkat çekme ve hedeften haberdar etmeyi sağlaması	2
Teknoloji kullanımı	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	3		
Soru-Cevap	İlgi, motivasyon ve derse katılımı artış sağlaması	3		

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine en çok etki ettiğini düşündükleri unsur grup çalışması olmuştur. Öğrenciler büyük bir çoğunlukla yapılan grup çalışmasından hoşnut olduklarını ve ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte grup çalışmasının eğlenceli olduğunu, düşünmeyi geliştirdiğini, heyecanlı ve öğretici bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Grup çalışması esnasında yürütülen tartışmanın niteliği, gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme süreci, grup çalışmasının yeni fikirler üretme becerisini desteklemesi, farklı fikirler öğrenmeyi sağlaması öğrenciler tarafından bu duruma neden olarak gösterilmiştir. Ayrıca öğrenciler oturma düzeninin değişmesinden de hoşnut olmuşlardır. Bir kısım etkinlik dâhilinde yapılan

gruplar arası yarışma da öğrenciler keyif aldıkları ve ilgilerini çeken bir unsur olmuştur. Öğrenciler bu yolla aynı zamanda özgüven kazandıklarını da ifade etmişlerdir.

Grup halinde yaptığımız sorun çözme etkinliğini sevdim.

En son “asıl problem ne?” etkinliğinde gerçekleştirdiğimiz oyun ve grup çalışmasından zevk aldım.

Grup çalışması çok hoşuma gitti. Çünkü grupla çalışmak çok eğlenceliydi.

Grup çalışmasını sevdim; sıraları birleştirdik ve sonra tartışmalar gerçekleştirdik. En son ise bunu tüm sınıfla cevapladık.

Grup çalışması; çünkü herkesle birlikte ortak kararlar vererek tartışmalar gerçekleştirdik.

Grup çalışması yaparken arkadaşlarımla fikirleri tartışmak çok ilgi çekiciydi.

Grup çalışmasıydı. Grup çalışmasından hepimiz çok iyi fikirler ürettik. Değişik cevaplar ve çözümler bulduk. Birbirimizle iyi anlaştık.

Bugün en çok zevk aldığım hep grup çalışması olacak çünkü çok eğleniyoruz ve bir şeylere kafa yorup arkadaşlarımıza fikir sunuyoruz. Ve onlar seçiyor çok eğlendirici ve zekâ geliştirici olduğu için seviyorum.

Gruplar ve yaptığımız işbirlikleri çok ilgimi çekti. Çünkü işbirliğini seviyorum.

Grup çalışması. Çünkü sıralar birleşiyor ve sınıfın yeni düzeni çok ilgimi çekti.

Yarışma çünkü birinci olduk ve çok eğlenceli geçti.

Yarışmada kazandık ve yarışma esnasında grubumla yaptıklarım çok ilgi çekiciydi.

Bunun yanında beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi esnasında kullanılan sorular ve problemler öğrenciler tarafından programın uygulanmasına etki eden unsurlardan biri olarak görülmüştür. Öğrenciler bu soru ve problemlerin ilgi çekici, öğretici, düşünmeye yöneltici ve yaşama yakın olduğunu ifade etmişlerdir. Buna neden olarak problemlerin açık uçlu ve eksik yapılandırılmış problemler olması, bu soru ve problemlerin üzerinde gerçekleştirilen tartışmanın niteliği, farklı fikirlerin tartışılmasına imkân sağlaması gösterilmiştir.

Problemleri çözmek ve çözerken eğlenmek hoşuma gitti.

Problemler ilgimi çekti. Çözümü zor olan problemleri çözmeyi öğrendik.

Pizzanın yandığı etkinlik ve televizyonun da o an bozulması ile hangisine önce çözüm bulacağımızı düşünmek ilgimi çekti.

Problemlerle ilgili etkinliklerde yaptığımız tartışmalar ilgi çekici ve eğlenceliydi.

Düşünmemizi problemlere çözüm bulmaya çalışarak geliştirdik.

Sorulan problemler; çünkü bunun sonunda sonucu bulmak zevkli ve eğlenceliydi.

Problemleri çözmek ve bu esnada farklı fikirlerin ve düşüncelerin tartışılması ilgimi çekti.

Spiker-uzmanlık ve problemler çözme. Nedeni eğitici olması. Zaten program bütün olarak düşünmemizi sağlıyor.

Bize ders esnasında sunulan problemler hayatımızdandı ve bizi ilgilendiren yaşadığımız problemlerdi.

Problemlerin çözümü için akıl yürütme ve fikirler ortaya koyma sonra da bu fikirleri tartışma çok ilgi çekiciydi.

Problemler üzerine tartışmak ilgi çekiciydi çünkü problemleri çözmekten hoşlanırım.

Programın uygulanmasına etki eden unsurlardan bir diğeri de dersin işleniş olmuştur. Öğrenciler programın uygulanması esnasında takip edilen ders işleniş yönteminden hoşlandıklarını ve ders işlenişinin ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak ders işlenişinin faydalı olması, eğlenceli olması, öğrenciye gerektiğinde ilgili dönütlerin verilmesi, etkinliklerin düzenli ve bir plan dâhilinde işlenmesi ve ne çok da öğrencinin merkezde olması gösterilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler soru-cevap ve anlatım yöntemlerinin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını ayrıca anlatım yöntemi aracılığıyla düşünmenin tanımına dair açık bir görüş edindiklerini ve giriş, dikkat çekme ve hedeften haberdar etme aşamalarının verimli bir şekilde uygulandığını ifade etmişlerdir.

Yirmi soru ve hedef tahtası hoşuma gitti. Bu etkinlikte hayvanların temizlenebilir mi, beslenebilir mi gibi özelliklerini biz belirledik ve bu çok hoşuma gitti.

Hedef tahtası çünkü kendi belirlediğimiz özelliklerle hayvan seçtik ve hayvan seçerken nelere dikkat edilir üzerinde düşündük.

Hocamızın düşüncelerimizi öğrenmek için çaba göstermesi ve bize birçok kez söz vermesi hoşuma gitti.

Hepsinden zevk aldım çünkü ders işlerken eğlendik.

Grup olarak bir kanun çıkarma ve karar vermeydi ve en çok sevindiğim hoca bizim kâğıdımızı aldı.

Değiştir etkinliği çünkü üçüncü ders düzenli bir şekilde etkinliği gerçekleştirebildik.

Öğrenciler beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi esnasında gerçekleştirdikleri problem çözme ve tartışma aktivitelerinin programın uygulanışına olumlu etkiler yaptığını ve bu yolla ilgi ve katılımlarının artmasının yanı sıra düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte teknoloji kullanımı da öğrencilerin ilgisini çekmiştir.

Grup çalışmasından ve düşünceleri tartışmaktan zevk aldım.

Düşünmemizi problemlere çözüm bulmaya çalışarak geliştirdik.

Problem çözmeyi ve tartışmalarda ortak karar almayı öğrenmek faydalı oldu.

2.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde programın uygulanması esnasında karşılaşılan problemler hem saha notları aracılığı ile uygulamacı gözünden hem de katılımcı günlükleri ile öğrenciler gözünden incelenmiştir.

2.3.1. Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler

Eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması esnasında probleme sebep olduğu belirlenen unsurlar araştırmacının ve katılımcıların gözünden analiz edilmiştir. Bunun üzerine saha notlarından elde edilen veriler Tablo 68’de özetlenmiştir.

Tablo 68. Saha Notlarına Göre Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler

Unsur	Etki	F
Sınıf mevcudu	Derse katılıma olumsuz etki	3
	Grup çalışmasına geçişte zorluk	1
	Tartışmayı kontrolde zorluk	1
	Başka arkadaşlarını dinlememeye sebep olması	1
Grup çalışmasına yatkın olmama	Dersin verimini azaltma	1
	Başka grupların problemiyle ilgilenmede isteksizlik	1
Drama	Derse katılıma olumsuz etki	1
Yarışma	Kontrolü sağlamada zorluk	1
Güçlü çıkarımlar	Çıkarımların gücünden çok problem durumuna odaklanması	1
Anlatım tekniğine başvurma	Motivasyonda düşüş	1
Unsur	Çözüm	F
Öğrencinin ilgi ve motivasyonunda azalma	Düşünmenin önemine dair ek açıklamalar yapma	2
Katılıma yanaşmayan öğrenciler	Sorumluluk verildi	1

Saha notlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda programın uygulanması sürecinde karşılaşılan en büyük problemlerden biri sosyoekonomik düzeyi yüksek olan deney grubunun sınıf mevcudu olarak kalabalık olmasıdır. Bu durum derse katılımı olumsuz anlamda etkilemiş, derse hazırlık ve kazanım hakkında gerekli açıklamaların yapılmasından sonra grup çalışmasına geçişi zorlaştırarak grubun çalışmaya hazır olma süresini uzatmıştır. Bununla birlikte hem büyük hem küçük grup tartışmasının kontrolünü güçleştirmiş ve bu noktada daha çok çaba sarf etme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle ilk haftalarda öğrencilerin arkadaşlarının fikirlerini dinlememesine, izin almadan fikrini söyleme veya başkasının sözünü kesme gibi hareketlerin sınıf içinde gözlenmesine sebebiyet vermiştir. Ancak haftalar geçtikçe bu konuda bir gelişim ve düzenlilik sağlanabilmiştir.

Etkinlik boyunca sınıfın kalabalık olması dolayısıyla etkinliğe katılmak istemeyen öğrencilerin varlığını gözlemledim. Ancak genelde sınıfın büyük çoğunluğu etkinliğe katılım gösterdi.

Sınıfın kalabalık olmasından dolayı baş gösteren problemler azalarak da olsa devam etti ve bazı öğrenciler tartışmaya etkin olarak katılmadılar

Etkinlik hem öğrencilerin biraz yorulmuş olması, hem sınıfın mevcudu ve hem de beceriyi kolaylıkla kavramış olduklarından bugün öğrencilerin katılımında en az istek gösterdikleri etkinlik oldu.

Sınıfın kalabalık oluşundan dolayı en sıkıntı çektiğim etkinlik bu oldu diyebilirim. Öğrenciler etkinliğin büyük çoğunluğunda motive olmalarına rağmen tahtaya çıkan arkadaşlarını dinlemede büyük yetersizlik gösterdiler. Sınıfı kontrol altında tutmak için harcadığım yoğun çabadan dolayı etkinlikteki düşünme sürelerini işletmede sorunlar yaşadım.

Bunun yanında programın uygulanması esnasında karşılaşılan problemlerden biri de öğrencileri ilgi ve motivasyonda zaman zaman özellikle yaş grubuna da bağlı olarak yaşadıkları azalmalar oldu.

Öğrencilerin motivasyonunun ciddi biçimde düşük olduğu bir gün olması nedeniyle öncelikle öğrencilerin derse konsantre olmaları için yoğun çaba sarf etmek zorunda kaldım. Öğrencilerin uzun süre motive olmakta zorluk çekmesi üzerine tekraren eleştirel düşünme ve yaptığımız etkinlikleri önemine dair bir ara açıklama yaptım. Öğrenciler bu açıklama neticesinde bir miktar derse katılmaya başladılar. Etkinliklerin eğlenceli olduğunu gördükten sonra ise tam anlamı ile motive oldular. Ancak grubun uygulama boyunca birkaç kez bu şekilde motivasyonunun düştüğünü ve odaklarını kaybettiklerini gözlemledim. Ancak ilk kez bu durumu etkinliğe devam ederek değil ara vererek aşmaya çalıştım. Bu noktada sınıf yönetiminin bu tarz bir

düşünme becerileri dersi için ne kadar önemli olduğu bir kez daha net olarak ortaya konmuş oldu.

Beceri temelli eleştirel öğretimi esnasında karşılaşılan problemlerden biri de öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmaması olmuştur. Özellikle ilk derslerde sınıfı grup çalışmasına hazır hale getirme, grup başkanı, sekreter gibi gerekli görevlendirmeleri yapma ve grup tartışmasını verimli şekilde devam ettirme noktalarında büyük bir çaba sarf etmek gerekmiştir. Bununla birlikte çalışmanın uygun şekilde sonuçlandırılması için çalışma esnasında sık sık hatırlatmalar yapmak gerekmiştir. Ancak öğrenciler grup çalışmasının sistemini kavradıktan sonra öğretmenin rolü azalmıştır.

Sınıf mevcudunun kalabalık oluşu ve öğrencilerin hem küçük hem de büyük grup tartışma tekniklerine kanımca yabancı oluşu bu etkinliğin hem öncesindeki hazırlık sürecinde hem de etkinliğin gerçekleşme safhasında problemler oluşturdu. Öğrenciler grup arkadaşlarından memnun olmadılar ve onlarla ilk etapta çalışmak istemediler. Ayrıca gruplar birbirlerini problemlerine ilişkin fikirlerini “nasıl olsa bizim problem geçti” anlayışıyla dikkatle dinlemediler. Ancak zaman geçtikçe ders içerisinde bile bu tutumlarının “kısmen” değiştiğini gözlemledim.

Bugün artık küçük grup tartışmasını gerçekleştirme noktasında sıkıntıların giderek azaldığını gözlemledim. Ancak halen başka grupların veya kişilerin fikirlerini dinlemede-ki bu etkinlikte en çok sıkıntı çektiğim yön oldu-bir yetersizlik göze çarpmakta. Bu nedenle etkinlik esnasında düşünmenin önemine dair tüm sınıfa kısa bir motivasyon konuşması yapma ihtiyacı hissettim ve bundan sonra sınıftaki biz grup olarak fikrimizi söyledik nasıl olsa, artık her şeyi yapabiliriz düşüncesi biraz azaldı.

Buna karşılık öğrencilerin programın uygulanması esnasında problem olarak gözledikleri hususlar, ders sonu değerlendirme formlarının analiz edilmesiyle ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 69’da özetlenmiştir.

Tablo 69. Katılımcı Günlüklerine Göre Programın Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemler

Unsur	Etki	F
Grup çalışması	Karmaşa oluşturma	2
	Hakkında bilgisinin olmaması	1
	Grup üyelerinin davranışları	1
Bazı öğrencilerin etkinliklere katılmaması	Bundan rahatsızlık duyma	1

Öğrencilerin doldurduğu katılımcı günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin programın uygulanmasını etkileyen unsurların saha notlarında belirtilen unsurlarla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Buna göre öğrenciler özellikle ilk haftalarda grup çalışması esnasında oluşan karmaşanın ders işlemeyi imkânsız hale getirecek seviyelere ulaştığını gözlemlemişlerdir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de grup çalışmasına çok alışık olmayan öğrenci grubunun sınıf mevcudunun fazlalığı nedeniyle kontrolden çıkma eğilimi göstermesidir. Zira bir kısım öğrenci de grup çalışması ile ilk kez karşılaştığını ve bu yöntem hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca grup çalışmasının yürütülmesi esnasında çalışmaya uyum sağlayamayan öğrenciler hem grup performansını hem de grubun sonuca ulaşma kapasitesini düşürmüştür.

Grup çalışmasında bir arkadaşımızın yaptığı olumsuz etki sıkıntı oluşturdu.

Grup çalışması yapmak biraz kafamı karıştırdı. Pek beğenmedim çünkü bir düzensizlik ve gürültü oluştu.

Arkadaşlarımla grup olduğumda nasıl grup çalışması yapılır çok biliyordum ancak şimdi öğrendim.

Bunun yanı sıra öğrencilerin bir kısmı da arkadaşlarının etkinliklere kayıtsız kalmasını rahatsız edici bulmuşlar ve bir problem olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı arkadaşlarımızın düşünmelerini geliştirmek istememeleri ve bunun yerine başka şeylerle ilgilenmeleri beni şaşırttı.

Kafamı en çok karıştıran şey akıllı tahtada dönen göz yanılması şekilleriydi. Bir de etkinliğe katılmayan arkadaşımın sıraya sığmayıp beni itmesi problem oluşturdu.

2.3.2. Karşılaşılan Problemlere İlişkin Alınacak Önlemler

Programın uygulanmasına dönük olarak alınması gerektiği düşünülen önlemler ve öneriler Tablo 70’de özetlenmiştir:

Tablo 70. Programın Uygulanma Sürecine Dair Alınması Gereken Önlemler

Unsur	Önlem	f
Grup çalışması	Grupların diğer problemlerle de ilgilenmesini sağlayacak bir etkinlik planı düzenlenebilirdi	2
	Grupların homojen olmasına ilişkin tedbirler	1
Drama	Drama tekniğinin sınırlılıklarına dair önlemler alınabilirdi	1
“Varsayımlar” etkinliği	Etkinlik farklı bir teknikle işlenebilirdi	1
	Etkinliğin işlenmesine dair yöntem ve stratejide öğrencinin motivasyonunu arttıracak değişiklikler yapma	1
“Değiştir” etkinliği	Değiştir etkinliğini farklı tarzda tasarılmalı	1
Anlatım	Anlatımın olumsuz etkisini giderecek önlemler alınmalı	1
Etkinlikler	Düşünmeye daha fazla sevk eden daha açık uçlu problem durumları kullanma	1
“En önemli bilgiler” etkinliği	Etkinliği farklı bir strateji, tasarım ile uygulama	1
“Hedef tahtası” etkinliği	Hedef tahtası öğrenci seviyesine uygun daha karmaşık hale getirilebilirdi	1
“Güçlü çıkarımlar” etkinliği	Strateji veya yöntemde değişiklik	1

Programın uygulanışı esnasında üzerinde değişiklik yapılması gerektiği düşünülen hususlardan biri grup çalışmasında grupların diğer grupların problemleri ile de ilgilenecekleri bir etkinlik planı düzenlenmesi olarak ifade edilebilir. Zira özellikle ilk haftalarda öğrencilerin kendi problemlerinin tartışılması sonrasında etkinlikten koptukları sıkça gözlenmekteydi. Her ne kadar o an yapılan telkin ve dikkat çekme çabaları ile bu sıkıntı aşılmaya çalışılsa da bu durumu ortaya hiç çıkarmayacak bir plan yapılması mümkün olabilirdi. Yine grupların homojen olarak ayarlanmaya çalışılmasına rağmen bazı etkinliklerde bazı grupların zayıf kaldığı ve bu durumun onların etkinlikten çabuk kopmalarına sebep olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle grupların homojen olarak oluşturulmasına dair önlemlerin alması önemli görülmektedir.

Ayrıca gruplar birbirlerini problemlerine ilişkin fikirlerini “nasıl olsa bizim problem geçti” anlayışıyla dikkatle dinlemediler. Ancak zaman geçtikçe ders içerisinde bile bu tutumlarının “kısmen” değiştiğini gözlemledim.

Bugün artık küçük grup tartışmasını gerçekleştirme noktasında sıkıntıların giderek azaldığını gözlemledim. Ancak halen başka grupların veya kişilerin fikirlerini dinlemede-ki bu etkinlikte en çok sıkıntı çektiğim yön oldu-bir yetersizlik göze çarpmakta. Bu nedenle etkinlik esnasında düşünmenin önemine dair tüm sınıfa

kısa bir motivasyon konuşması yapma ihtiyacı hissettim ve bundan sonra sınıftaki biz grup olarak fikrimizi söyledik nasıl olsa, artık her şeyi yapabiliriz düşüncesi biraz azaldı.

Gruplardaki öğrenci seviyelerinin homojen olmasına dikkat etmeme rağmen etkinlikte bir grubun motivasyonu oldukça düşüktü. Yanlarına birkaç kez gitmem sonucu onların da etkin şekilde tartışmaya katılmalarını sağladım.

Drama yönteminin etkinlikler bünyesinde kullanılması esnasında sınıfın geri kalanının etkinlikten kopmuş olduğunu gözledim. Bununla birlikte dramayı yürüten öğrenciler de kimi zaman yöntemi verimli şekilde uygulamaktan uzak kaldılar. Ancak yönetime alışıldıkça bu sıkıntıların azaldığı gözlemlendi.

Teknik yapısı gereği tüm sınıfı aynı anda aktif kılmadı ve iki öğrenci tartışırken diğer öğrenciler onları dinlediler ve ben diğer öğrencilerden drama sonrası fikirlerini aldım. Bu noktada özellikle dramayı yürüten arkadaşlarını dinlemeleri konusunda bazı öğrenciler zaaf gösterdiler. Ben de sıraların arasında girerek hem tartışmayı tüm sınıfa yaymak hem de diğer öğrencileri de tartışmaya katmak için çaba sarf ettim. Böylece sınıfın büyük çoğunluğunun tahtada devam edegelen dramayı izlemesini sağladım.

Yine program içerisindeki bazı etkinliklerin hem öğrenciyi daha çok motive edecek ve onları daha çok zorlayıp düşünmeye sevk edecek bir tarzda organize edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Etkinlik hem öğrencilerin biraz yorulmuş olması, hem sınıfın mevcudu ve hem de beceriyi kolaylıkla kavramış olduklarından bugün öğrencilerin katılımı en az istek gösterdikleri etkinlik oldu.

Sınıfı kontrol altında tutmak için harcadığım yoğun çabadan dolayı etkinlikteki düşünme sürelerini işletmede sorunlar yaşadım. Öğrencilerin bir kısmı tahtaya genellikle akıllarında olumlu ya da olumsuz bir görüşle gelip ya aksi gruptan görüş belirtmedi ya da zorlama görüşler ortaya koydular. Sonuç olarak sınıfta sadece bir grup öğrenciyle ki bu grup yaklaşık on beş kişi kadardı etkinliği devam ettirmek durumunda kaldım. Bu öğrenciler etkinliğe tam anlamıyla katılım gösterdiler ancak sınıfın bir kısmı yalnızca bazı cümleleri değerlendirirken fikir beyan etti. Bunu kırmak için katılmayan gruptan öğrencileri de tahtaya davet ettim ancak genelde o kişiler üzerindeki etkisi o cümleyle sınırlı kaldı. Bu sebeple bu etkinliğin-kazanımın tek etkinliği olmamasını da göz önüne alarak- yalnızca belirli bir grup için verimli olduğunu söyleyebilirim.

Etkinlikte dikkatimi çeken şey sınıfın problemlere gayet isabetli cevaplar vermesiydi. Bir önceki okulda bu problemleri daha geniş tartışmış ve problemler üzerinde daha çok vakit harcamıştık. Bu okulda ise genelde sınıfın bütünü aynı

cevaba yoğunlaştı. Bu durum aslında tek cevaplı olmayan sorular için farklı fikirlerin ortaya çıkmayışı noktasında olumsuz addedilebilirdir ancak önce grup ve sonra da sınıf yapmış oldukları ittifakı gayet güzel açıklamayı başardılar.

Yarışma tekniği öğrencilerin motivasyonunu arttırdı ancak burada grupları oluşturmada bir denge sağlanması gerektiği ortaya çıktı. Bir grubun seviyesi düşük olduğundan yarışmadan çabuk koptu. Bu noktada etkinliğin olumsuz yönü bu durum olarak ifade edilebilir.

Öğrenciler etkinlik sürecinde birkaç madde dışında beceriyi etkin biçimde sergilediler. Ancak bu ihtilaflı maddeler öğrencilerin beceriyi geliştirmelerine ve daha üst düzey bir içgörü sahibi olmalarına yardımcı oldu. Etkinlik sürecinde öğrenciler için etkinliği listelerin direkt verilmesi şeklinde değil de belki de listeyi kendilerinin oluşturmaları gibi daha yüksek seviyeli bir şekilde yürütmek uygun olabilirdi diye düşünüyorum. Ya da etkinliği farklı ve öğrenciyi daha üst düzeyde düşündürecek bir teknikle işlemek daha faydalı olabilirdi.

Bu etkinlikte olumsuz bir yön belki de oyunu biraz daha öğrenci açısından girift hale getirememek oldu.

Etkinlik kazandırmayı hedeflediğimiz beceriyi edindirme konusunda öğrenci için verimli bir rol oynadı. Ancak daha önceki birkaç etkinlikte belirtilen hususa benzer şekilde bu etkinliği de salt cümleleri yansıtma ve cevapları alma şeklinde değil daha başka bir problem durumu ile sunma veya teknikle işleme yoluna gitmek bu yaş seviyesindeki öğrenciler için daha keyifli ve öğretici olurdu diye düşünüyorum. Öğrenciler hedefi edindiklerini anladıktan sonra motivasyonları kaybolmasın diye kendilerini şaşırtacak farklı yapıda cümleler koymam bu noktada verimi biraz daha arttırdı.

Etkinlik sonunda becerinin öğrenciler tarafından edinildiği gözlemlendi ancak yine etkinliği farklı ve daha öğrenciyi eğlendirecek bir etkinlikle işlemek mümkün olabilirdi.

2.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu problemde öğrencilere ilişkin cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve bir ayda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre eleştirel düşünme öğretim programının uygulama sürecinin faydalılık, zevk alınan/hoşa giden noktalar, şaşırtan yönler, ilgi çeken noktalar, günlük hayata uygulanabilirlik hakkındaki görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı nitel boyutuyla sorgulanmıştır. Bu amaçla nitel veri analiz yardımıyla gerçekleştirilen kodlamalar sonucu ortaya çıkan bulgular sunulacak ve yorumlanacaktır.

Öğrencilerin, eleştirel düşünme öğretim programının uygulama sürecinde program hakkında doldurmuş oldukları katılımcı günlüklerinde, belirtilen beş temaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre ulaşılan sonuçlar Tablo 71 ve Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 71. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Cinsiyete Göre Yüzdelik Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
Kadın	42,11%	42,11%	42,11%	42,11%	42,11%
Erkek	57,89%	57,89%	57,89%	57,89%	57,89%

Tablo 72. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
Kadın	739	536	428	656	647
Erkek	883	640	644	690	736

Tablo 71 ve Tablo 72’deki veriler incelendiğinde tüm temalardaki görüşlerin erkekler lehine göre farklılaştığı görülmektedir. Kodlamaların yüzdelik dağılımına bakıldığında erkek öğrencilerin programı daha faydalı, zevkli, ilgi çekici ve günlük hayata uygulanabilir bulduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte kodlamalardaki kelime sayıları da bu bulguyu desteklemektedir. Erkek öğrencilerin programdaki etkinlikleri aynı zamanda şaşırtıcı bulduğu da analizin bulguları arasındadır.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 73 ve Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 73. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Baba Eğitim Durumuna Göre Yüzdelik Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
İlkokul	10,71%	10,71%	10,71%	10,71%	10,71%
Ortaokul	21,43%	21,43%	21,43%	21,43%	21,43%
Lise	28,57%	28,57%	28,57%	28,57%	28,57%
Üniversite	28,57%	28,57%	28,57%	28,57%	28,57%
Y.Lisans	7,14%	7,14%	7,14%	7,14%	7,14%
Doktora	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%	3,57%

Tablo 74. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
İlkokul	174	101	126	102	135
Ortaokul	349	269	292	336	315
Lise	431	373	291	385	386
Üniversite	461	304	258	373	391
Y.Lisans	125	77	45	96	82
Doktora	41	38	40	40	50

Yapılan analizler sonucunda yüzdelik dağılım türünden elde edilen bulgular baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Kelime sayısına ilişkin bulgulara bakıldığında ise baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin programı daha faydalı bulduğu belirlenirken, etkinliklerin zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici olduğunu ve programın hayata uygulanabilir bir yapı gösterdiğini belirten grup ise baba eğitim durumu lise olan öğrenciler olmuştur.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 75 ve Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 75. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Anne Eğitim Durumuna Göre Yüzdelik Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
İlkokul	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%
Ortaokul	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%
Lise	17,54%	17,54%	17,54%	17,54%	17,54%
Üniversite	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%
Y.Lisans	5,26%	5,26%	5,26%	5,26%	5,26%
Doktora	1,75%	1,75%	1,75%	1,75%	1,75%

Tablo 76. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
İlkokul	332	210	228	247	274
Ortaokul	554	453	424	503	502
Lise	286	206	160	221	235
Üniversite	347	241	185	300	282
Y.Lisans	96	42	64	68	76
Doktora	7	24	11	7	14

Yapılan analizler sonucunda hem yüzdelik dağılım hem de kelime sayısı türünden elde edilen bulgular anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Bu öğrenciler programı faydalı, zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici ve günlük hayata yakın bulmuşlardır. Bu grubu anne eğitim durumu üniversite ve ilkokul olan gruplar takip etmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 77 ve Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 77. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Aylık Gelire Göre Yüzdelik Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
1500 altı	14,04%	14,04%	14,04%	14,04%	14,04%
1501-3000	50,88%	50,88%	50,88%	50,88%	50,88%
3001 ve üstü	35,09%	35,09%	35,09%	35,09%	35,09%

Tablo 78. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Aylık Gelire Göre Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
1500 altı	237	142	143	137	179
1501-3000	732	583	542	664	639
3001 ve üstü	653	451	387	545	565

Yapılan analizler sonucunda hem yüzdelik dağılım hem de kelime sayısı türünden elde edilen bulgular ailesinin aylık geliri 1501-3000 arası olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Bu öğrencileri programı

faydalı, zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici ve günlük hayata yakın bulmuşlardır. Bu grubu aylık geliri sırasıyla 3001 ve üstü ve 1500 altı olan öğrenci grupları takip etmektedir.

Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre yapılan analizlerin sonuçları Tablo 79 ve Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 79. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamaların Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Yüzdelik Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
0-4	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%	21,05%
5-9	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%
10 ve üstü	45,61%	45,61%	45,61%	45,61%	45,61%

Tablo 80. Katılımcı Günlüklerinde İlgili Temaya Dair Yapılan Kodlamalardaki Toplam Kelime Sayısının Aylık Gelire Göre Dağılımı

	Faydalı Etkinlik	Zevkli Etkinlik	Şaşırtan Etkinlik	İlgi Çeken Etkinlik	Günlük Hayatta Uygulanabilirlik
0-4	343	236	205	260	263
5-9	580	392	338	443	497
10 ve üstü	699	548	529	643	623

Yapılan analizler sonucunda hem yüzdelik dağılım hem de kelime sayısı türünden elde edilen bulgular bir ayda okuduğu kitap sayısı 10 ve üstü olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Bu öğrencileri programı faydalı, zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici ve günlük hayata yakın bulmuşlardır. Bu grubu okuduğu kitap sayısı sırasıyla 5-9 arası ve 0-4 arası olan öğrenci grupları takip etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar sunulacak ve bu sonuçların alanyazında bulunan ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı bir tartışması gerçekleştirilecektir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretimine yönelik bir öğretim programının geliştirildiği ve uygulandığı bu çalışmada, hem programın başında, hem uygulama süreci esnasında, hem de uygulama sonrasında çeşitli tekniklerle toplanan veriler programın etkililiğini belirlemek amacıyla analiz edilmiş ve bir önceki bölümde bu analizler yoluyla ulaşılan bulgular sunulup yorumlanmıştır. Bulguların programın etkililiğine ilişkin ifade ettiği sonuçlar araştırmanın karma model ile tasarlanması nedeniyle nitel ve nicel bulgular halinde iki farklı başlık halinde verilecek ve bu iki veri kümesinin birbirini destekleyen veya desteklemeyen yönleri ifade edilecektir. Sonrasında da eleştirel düşünmeye ilişkin alanyazında konusu, amacı ve yöntemi bu çalışmayla paralellik gösteren araştırmaların bulguları bu çalışmayla karşılaştırılarak bir tartışma bölümü oluşturulacaktır.

1. NİCEL BULGULARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun beceri testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş; buna ek olarak yapılan etki analizinde de öğretimin bu farklılığa yüksek düzeyde etki yaptığı tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle çalışma kapsamında geliştirilen eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin geleneksel öğretimin çerçevesinden çıkarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına yapılandırılan etkinlikleri içerisinde barındıran bir öğretim uygulamasına katılmaları beceri gelişimine neden olan unsurların başında gelmektedir. Zira eleştirel düşünme becerisi öğretim programı, öğrenciyi merkeze alan ve çağdaş strateji, yöntem ve teknikleri bünyesinde barındıran bir program olması dolayısıyla öğrenciyi süreç içerisinde fikirlerini

rahatça ifade etmeye ve yoğun seviyede düşünmeye sevk etmektedir. Program aracılığıyla öğrenci etkinlikler içerisinde edindiği rolle eleştirel düşünme becerisini programın uygulamasının sonunda başlangıca göre anlamlı biçimde geliştirmiştir.

Demir (2006) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu noktada 2005 SBP’de yapılandırmacılık felsefesinin hâkim olduğu göz önüne alındığında, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde, öğrenciyi merkeze alan, fikirlerini ifade etme, tartışma, değerlendirme, sentez yapma ve düşünme eylemlerine sevk ederek öğrenciyi öğretimde aktif hale getiren, farklı yöntem ve etkinliklerle öğrenmesinin sorumluluğunu öğrencinin kendisine veren ortamların işlevsel olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada da bu anlayışın merkezde olmasıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde gelişimin sağlanması Demir (2006)’in yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir.

Yıldırım (2010) hemşirelik öğrencileri üzerinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uyguladığı çalışmasında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark belirlemiştir. Yine McGuire (2010) yaptığı doktora tez çalışmasında beceri temelli öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme bilgileri, becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test puanları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme bilgisi ortalamalarında 2.2 puan, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde ise 1.8 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Sonuç olarak amaçlı bir eleştirel düşünme becerisi öğretim girişimi öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini yükseltmektedir. Bununla birlikte Reed ve Kromrey (2001), Aybek (2006), Kurnaz (2007), Bessick (2008), Yang (2012), Kanbay (2013) ve Rohrer (2014) eleştirel düşünme becerisine yönelik uygulanan beceri temelli öğretimlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirici rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bulguların tümü araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında **eleştirel düşünme becerileri** arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler ışığında kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre geleneksel öğretim, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi sonucu deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri testinden aldıkları erişim puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve yapılan etki analiziyle, gerçekleştirilen öğretimin bu farkın oluşumuna yüksek düzeyde etki ettiği belirlenmiştir.

Ülkemizde eleştirel düşünme öğretimi tüm öğretim programlarında yer alan ortak bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm derslerde alana ilişkin öğrenciye kazandırılması amaçlanan kazanımların yer aldığı ve buna ek olarak dersin içeriği ile eleştirel düşünme becerisi arasında bir bağlantı kurularak, içeriğin öğretimiyle birlikte eleştirel düşünme becerisinin de öğrencilere kazandırılmasının bir hedef olarak belirlendiği görülmektedir. Belirlenen tüm ortak beceriler gibi eleştirel düşünme becerisi de öğretimi yapılan tüm derslerde içeriğin ve etkinliklerin içerisine entegre edilmiş ve bu yolla öğrencinin dersin içeriğini edinirken eleştirel düşünmesini de geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yapıldığı 5. sınıflar özelinde temel alan derslerinin öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine yoğun biçimde yer verilmektedir.

MEB (2010)'ın yayımlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı”nın vizyonları ve temel yapısında eleştirel düşünme vurgulanırken bilgi ediniminin şimdiye kadar yaşam ve okulun temel amacı olarak görüldüğü, günümüzde ise bilgiye bakışın değişmesiyle bilgi, olgu, kavram, ilke ve süreçleri ezberlemek yerine bilgiyi kullanmanın vurgulandığı ifade edilmiştir. Buna göre bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, anlamlı ortamlarda eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede

kullanmalıdır. Bununla birlikte araştırma becerisi içerisinde öğrencinin ulaştığı kaynaklara yönelik eleştirel bir bakış geliştirmesinin programın hedeflerinden biri olduğu belirtilmiştir.

Bununla birlikte programın kazanımları arasında görsel kanıt kullanma vardır ve bu kazanım öğrencinin ulaştığı kaynakları eleştirel bir bakışla değerlendirerek, çıkarım yaptığı sonuçları ve fikirlerini bir kanıtla nedenlendirmesi kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Başka bir beceride ise öğrencilerin olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisine değinilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisinin en önemli basamak olduğu ve öğrencilerin okudukları bilgileri ya da duyduklarını değerlendirmelerinde olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisine sahip olmalarının onlara yardımcı olacağı belirtilmiştir. Programın öğrenme öğretme süreçleri bölümünde de öğrencilerin, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmesi ve öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmeye çalışılması vurgulanan amaçlardandır. Örneğin “Film İzliyoruz” etkinliğinde çocuk klasikleri, çizgi filmler, sinema, spor, müzik, bilgisayar oyunları vb. konulardan örnekler seçilerek eleştirel düşünme etkinlikleri yapılmasına dair bir kazanım yer almaktadır (MEB, 2010).

MEB (2013)’in yayımlamış olduğu “Ortaokul Matematik (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”nda da, bu öğretim programının matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını vurgulayan ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmalarını öngören bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, gerekçelendirme yapabilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri ve farklı çözüm yöntemlerini sunabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması ve bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğrencilere özerklik veren açık uçlu soru ve etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin matematik yapmalarına fırsat tanınması gerektiği vurgulanmıştır.

MEB (2015) yayımlamış olduğu “Türkçe (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda öğretim programının vizyonları arasında “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden

zevk alan bireyler yetiştirmek” yer almaktadır. Programın temel yaklaşımında da eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı dūřünebilen bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmaktadır. Tūrkçe öğretim programının öğrenme alanlarından biri olan “okuma” öğrenme alanında okuma becerisinin öğrencinin farklı kaynaklara ulaşması yoluyla yeni bilgi, fikir ve deneyimlerle karşılaşmasını ve dolayısıyla öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine aldığı ifade edilmektedir. Programın ölçme değerlendirme boyutunda ise öğrencinin hem okuduğunu anlaması, anlamlandırması, analiz etmesi ve değerlendirmesi hem de okuduklarından yeni bilgi oluşturması, bu bilgiyi eleştirel bir bakış ağısıyla sentezleyerek yeniden ifade etmesi ve bunu yaparken de uygun biçimde alıntı ve atıflar yaparak alıntı ve atıfla ilgili bilimsel davranışları kazanması beklendiği belirtilmektedir.

Hezen (2009)’in yaptığı çalışmada ise ilköğretim 1-5. sınıflar Tūrkçe kitaplarının temel becerileri geliştirmeye uygunluğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Tūrkçe kitapları en fazla eleştirel düşünme becerisine, en az ise girişimcilik becerisine ilişkin atıflar içermektedir. İlköğretim programlarına dair yukarıda verilen bilgiler ve ilgili araştırmalar göz önüne alındığında eleştirel düşünme becerisinin ilgili dersin içeriği ile kazandırılmasının, ülkemizin milli eğitim sistemi için önemli bir hedef olduğu görölmektedir. Kazu ve şentürk (2010) ve şentürk (2009) yaptıkları araştırmalarda MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından ders kitaplarının uygun olduğunu tespit etmiştir.

Semiz (2011) yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki soruların ve ders etkinliklerinin eleştirel düşünmeye orta düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemiştir. Polat (2014), gerçekleştirdiği araştırma kapsamında Tūrkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarını incelemiş ve öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verildiği sonucuna varmıştır.

Bu araştırmada da geleneksel eğitime devam eden kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi beceri temelli eleştirel düşünme öğretimının uygulandığı deney

grubunun eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme öğretiminin içerikle birlikte yürütüldüğü kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde gelişmiştir. Buna dayalı olarak çalışmanın kapsamı dâhilinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimine göre daha verimli sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada beceri temelli ve içerik temelli öğretimin geleneksel öğretime göre eleştirel düşünme becerisini geliştirmede anlamlı olarak daha etkili olduğunu; stratejiler açısından da beceri temelli öğretimin anlamlı olarak daha etkili olduğunu belirlemiştir. Kurnaz (2007) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının en etkili yöntem olduğunu tespit etmiştir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı uygulanan etkinlikler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsedilen bulgular bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte Akar (2007) da yenilenen 2004 programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamadığını belirlemiştir. Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) yaptıkları çalışmada beceri temelli öğretimin yapıldığı on hafta sonunda deney grubuna dair sonuçların ortalamasının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ancak kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında farklılaşma anlamlı olarak deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. İki hafta sonra yapılan izleme ölçümünde de bu farkın korunduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ayrı bir ders olarak düzenlenen eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı ölçüde artırmıştır.

Yıldırım (2010) hemşirelik öğrencileri üzerinde beceri temelli bir eleştirel düşünme öğretimi uyguladığı çalışmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi testine göre ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken, beceri temelli eğitim sonrası deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığını belirlemiştir. Kanbay (2013) de gerçekleştirdiği çalışmada hemşirelik öğrencilerine verilen beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel

düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmada deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin anlamlı olarak arttığını, kontrol grubunda ise anlamlı olarak düştüğünü tespit etmiştir. Ayrıca son test puanına göre deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kontrol grubundan anlamlı ölçüde yüksektir. Tiruneh, Verburgh ve Elen (2014) yaptıkları çalışmada en etkili eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının beceri temelli ve karma yaklaşım olduğunu belirlemişlerdir. Öğretim stratejilerine bakıldığında eleştirel düşünme prensiplerinin açık ve detaylı şekilde öğrencilere kazandırılmasının, bu prensiplerin bir konu içerisine gömülü olarak verilmesinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisinin eleştirel düşünmeyi hedef alan bir eğitimle arttırılabildiği ve eleştirel düşünme becerisinin problem çözme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinin sonuçları bakımından bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarında biri olan eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, programın geliştirilme sürecinde belirlenen kazanımlara ilişkin öğrencinin kendi özyeterliliğini değerlendirmesi amacıyla tasarlanan bir formdur. Bu form aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme alt becerilerini gösterme hususunda kendilerini ne düzeyde algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan elde ettikleri öntest ve sontest erişim puanlarının sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı ve öğretimin bu farka etkisinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin özdeğerlendirme düzeyleri anlamlı biçimde yükselmiştir. Yani öğrenciler programın uygulanması sonrasında, uygulama öncesine göre kendilerini daha iyi birer eleştirel düşünür olarak algılamışlardır. Eleştirel düşünme becerisinin anlamlı olarak geliştiğini ifade eden bir önceki sonuç göz önüne alındığında, öğrenciler programın düşünme

becerileri üzerinde yaptığı etkiyi fark etmişler ve bunu da özdeğerlendirme formuna yansıtmışlardır.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirlemiştir. Bu öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahiptirler.

Kurnaz (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yıldırım (2010) yaptığı çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulamış ve ardından uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin tümünden dersi değerlendirmeleri istemiştir. Bu değerlendirmeler sonunda öğrencilerin tamamı eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştiğini, bir sorunla karşılaştıklarında problem çözme becerilerinin arttığını; 37 öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin özdeğerlendirme üzerine yaptığı etki bakımından bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin bakışları ve özdeğerlendirmelerinde gelişim sağladığının belirlenmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması öncesi ve sonrasında yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu yolla eleştirel düşünme öğretim programının uygulanmasının öğrencilerin yansıtıcı düşünmesine yaptığı etkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Yansıtıcı düşünme düşünmenin özel bir çeşididir ve şüphe, tereddüt, karışıklık ile bu karışıklığı çözmek için araştırma ve sorgulama yapmayı içermektedir. Yansıtma sürecine bu karışıklığı çözme isteği rehberlik eder. Dewey'in yansıtıcı düşünmeyle ilgili dört kriteri bulunmaktadır:

1. Yansıtma, öğrencinin bir deneyim ile diğer deneyimler ve fikirler arasındaki ilişkilerin derin anlayışını harekete geçiren bir anlam yapma sürecidir.
2. Kökleri bilimsel araştırmaya dayanan yansıtma, düşünmenin sistematik ve disiplinli bir yoludur.
3. Yansıtmanın toplumda diğerleriyle etkileşim içinde meydana gelmesi gerekmektedir.
4. Yansıtma bireylerin kişisel ve entelektüel büyümesini önemseyen tavırları gerektirir (Rodgers, 2002).

Taggart ve Wilson (1998) yansıtıcı düşünmeyi eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma süreci ve sonra alınan kararların değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada öğrenciler eleştirel düşünme öğretimi sürecinde fikirlerini serbestçe ifade etmişler ve bu fikirlerini veya çıkarımlarını kanıtlar temelinde savunmuşlardır. Bazı durumlarda farklı görüşe sahip arkadaşları ile müzakere girmişler ve düşüncelerinin sorumluluğunu alarak kendi görüşlerini nedenlere dayandırarak karşı tarafı ikna etmeye çalışmışlardır. Bazen ise kanıtların karşıt görüşün doğruluğunu işaret ettiğini fark ederek kendi görüşlerini revize etme yoluna gitmişlerdir.

Wilson ve Jan (1993: 8)'ın belirttiği üzere yansıtıcı düşünme; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Eleştirel düşünme, özel bir düşünce alanına ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2009). Ennis (1986)'ın “eleştirel düşünme bireyin ne yapacağına ya da neye inandığına karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünmedir” tanımı yansıtıcı düşünmenin içerisinde eleştirel düşünmenin olduğunu işaret etmektedir (akt. Semerci ve Yanpar-Yelken, 2010). Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ile bağlantılıdır. Çünkü her iki düşünme becerisi de sorgulama ve değerlendirme, düzenleme, mantık yürütme,

varsayım ve tahmini içerir (Wilson ve Jan, 1993). Bu nedenle bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür.

Yapılan analizler sonucunda eleştirel düşünme öğretim programı, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini orta düzeyde anlamlı olarak geliştirmiştir. Böylece süreç içinde öğrencilerin hem karşılaştıkları olay, olgu, durum, problem ve sorulara ilişkin sahip oldukları görüşün sorumluluğunu alma hem de tüm öğretim süreci üzerinde değerlendirci bir bakışla güçlü ve zayıf yönlerini belirleme noktalarında bir ilerleme göstermişlerdir.

Saçlı (2013) yaptığı çalışmada yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, yaratıcı drama eğitimi alan grubun dönem başları ve sonlarında derslerde karşılaştıkları düşünsel zorluklar ve üretilen mantıklı çözümler arasında eleştirel düşünmenin baskın şekilde yer alan bir bileşen olduğunu ve bunun dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bıraktığını belirlemiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel kaynak olarak kullanıldığını ortaya koyarak eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu değişimler olduğunu göstermiştir.

Tican (2013) ise yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını, daha aktif olmalarını ve düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağladığını ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırladığını ifade etmiştir. Bu bulgular yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesiyle eleştirel düşünme becerisinde de bir gelişimin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da eleştirel düşünme öğretimi içerisinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici stratejiler kullanılmış ve bu durum hem eleştirel düşünme hem de yansıtıcı düşünmede gelişmeyi sağlamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması öncesi ve sonrasında sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı konu edilmiştir. Bu yolla eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin demokratik tutumlar göstermelerinde bir gelişime neden olup olmadığının bulunması amaçlanmıştır.

Sınıf içinde demokratik bir atmosfer oluşması ile tüm öğrenciler fikirlerini ayırım gözetilmeksizin serbestçe ve rahat bir şekilde ifade edebilirler. Sınıfın genelini etkileyecek durum veya problemler karşısında ne yapılacağı sınıfın tümünün

görüşleri alınarak karara bağlanır ve bu esnada kimse hiçbir yolla etki altına alınmaz. Ayrıca öğrenciler kendi gibi düşünmeseler de tüm arkadaşlarının fikrinin en az kendi fikri kadar değerli ve ifade edilmeye layık olduğunu düşünür. Karşıt bir görüşü saygı ile dinler, değerlendirir ve kritik eder. Bu noktada eleştirel düşünme ile demokratik tutumun kesiştiği görülmektedir. Bununla birlikte demokratik bir sınıfta, bir konuya ilişkin görüşlerin dağılımında azınlıkta kalan öğrenciler çoğunluğu rahatlıkla eleştirebilir ve ancak çoğunluğun görüşü ile alınan karara da saygı duyarlar.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası demokratik tutum düzeyleri son test puanı lehine anlamlı olarak farklılaştığı ve programın bu farklılaşmaya orta düzeye yakın bir düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Eleştirel düşünme öğretim programının yapı olarak küçük ve büyük grup tartışması, beyin fırtınası, drama, soru-cevap gibi sınıf ortamında tartışma ve müzakereyi canlı tutan yöntem ve teknikler zemininde uygulanmasının, öğrencilerin demokratik bir sınıf ortamına ilişkin tutumlarını artırıcı bir etki yaptığı ifade edilebilir. Öğrenciler etkinlikler esnasında devamlı düşünme süreçlerini işleterek fikirler ve çıkarımlar meydana getirmişler ve bunları savunarak diğer görüşteki arkadaşları sıkça müzakerelerde bulunmuşlardır. Bu nedenle programın tasarım olarak demokratik tutumu artırıcı bir organizasyona sahip olduğu belirtilebilir.

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

Sağlam ve Büyükuysal (2013) çalışmalarında eleştirel düşünmenin önündeki engellerin başında ezberci eğitim-öğretim ortamı ve programının geldiği ve öğretmenlerin/öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı yaratamadıkları, anlatıma dayalı bir yaklaşım izledikleri ve bunun da eleştirel düşünmeyi engellediği vurgulanmıştır. Bu bulgular demokratik bir öğrenme ortamının eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerinin gelişiminde hayati olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemünde öğrencilerin eleştirel düşünme toplam beceri puanlarının uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı olarak farklılaşp

farklılaşmadığı konu edilmiştir. Eleştirel düşünme toplam beceri puanı, araştırmacı tarafından tüm veri toplama araçlarının erişim puanları toplanarak elde edilen bir puandır. Bu yolla eleştirel düşünme beceri testi ve özdeğerlendirme formu erişim puanlarının yanı sıra alanyazında eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu belirtilen yansıtıcı düşünme ve demokratik tutum düzeyi erişim puanlarının bir araya getirilmesiyle eleştirel düşünmeye dair farklı unsurların katılımı sonucu daha geniş bir bakış açısı elde etmek amaçlanmıştır

Yapılan analizler sonucunda eleştirel düşünme toplam beceri puanının uygulama öncesi ve sonrasında son test lehine anlamlı olarak farklılaştığı ve programın bu farka yüksek düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Bu puanı meydana getiren tüm alt becerilerde anlamlı bir fark oluşturan eleştirel düşünme öğretim programının eleştirel düşünme becerisi toplam puanında da anlamlı bir fark oluşturmaya ve etkinin yüksek düzeyde olduğunun tespiti, becerilerin bir araya geldiğinde öğrencilerdeki değişimi açıklamada kullanılabilecek güçlü bir üst yapı meydana getirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı öğrenci grubunun, eleştirel düşünme becerisi testi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, yansıtıcı düşünme ölçeği ve sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeğinden elde ettikleri erişim puanlarının ve bunların toplanmasıyla oluşturulan eleştirel düşünme becerisi toplam puanının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme becerisinin tüm boyutlarına yaptığı etki merak edilmiş ve bunun üzerine eleştirel düşünme öğretim programı sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan iki okulda uygulanmıştır.

Düşünme becerisi insanoğlunun yaşantısıyla yüksek düzeyde ilişkili bir eylemdir. İnsanın hayatını devam ettirmesi esnasında sahip olduğu araçlar, ilişkide bulunduğu kişiler ve deneyimleri kişinin düşünmesi üzerinde etki sahibidir. Tüm bu etmenlerin bireyin zihninde oluşturduğu şemalar, bu bireyin düşünmesini belirli bir kalıp içinde sürdürmesine sebep olur. Birey bu şemaları değiştirme ihtiyacı hissedene kadar bu şemalar dâhilinde düşünmesini sürdürür.

Sosyoekonomik düzey de bireyin yaşamını sürdürdüğü sınıfsal çevre anlamında bireyde birtakım izler bırakır. Birey tüm eylemlerinde olduğu gibi düşünme eylemini de bu toplumsal sınıf içerisindeki normlar ışığında şekillendirir. İşte bu noktada sosyoekonomik düzeyi yüksek bir gruba mensup öğrencilerle, bu gruba göre daha düşük bir sosyoekonomik düzeye sahip gruptan gelen öğrencilerin eleştirel düşünme beceri testinden aldıkları erişim puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı bu çalışmanın bulguları arasındandır. Bulgular farkın sosyoekonomik düzeyi düşük olan grup lehine olduğunu ve öğretimin bu farkın oluşumuna yüksek düzeyde etki ettiğini göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisine ilişkin puanlara dair ortaya çıkan bu sonucun nedeni sosyoekonomik düzeyi düşük olan grubun, son test ve ön test puanlarının arasındaki fark olan erişim puanlarının daha yüksek olmasıdır. Zira programın başında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grubun ön test puanları genel itibarıyla daha yüksek iken, son test puanları bazında sosyoekonomik düzeyi düşük olan grubun daha yüksek puanlar elde ettiği görülmektedir.

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grubun diğer derslerde de düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere dâhil olma fırsatı yakalamaları, uyarıcı anlamında daha geniş ve çeşitli kaynaklarla karşı karşıya kalmaları ve sahip oldukları hem öğretimsel hem de diğer araç ve imkânların daha zengin ve çeşitli olması bu grubu sosyoekonomik düzeyi düşük olan gruptan eleştirel düşünme becerisi anlamında daha yüksek bir seviyeye taşımaktadır. Ancak bu durum çalışma kapsamında uygulanan program ve etkinliklerle karşı karşıya kaldıklarında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grup açısından bir dezavantaja neden olmuştur. Zira bu öğrenciler etkinliklere ilgi gösterme ve katılma konusunda süreç içerisinde düşük düzeyli gruptan daha geride kalmışlardır.

Düşük düzeyli grup ise büyük olasılıkla ilk kez karşılaştığı bu tür bir öğretimi ilginç bulmuş ve bu öğretime karşı daha yüksek ilgi, motivasyon ve katılım göstermiştir. Yüksek düzeyli grup da programa yeterli düzeyde ilgi ve katılım göstermesine rağmen bu düzey diğer gruba göre daha düşük kalmıştır. Sonuç olarak farkın düşük düzeyli grup lehine çıkması bu grubun programa gösterdiği tutumun diğer gruba göre daha olumlu olması, yüksek düzeyli grubun ise bunlara aşına

olmalarından dolayı daha az gelişim göstermeleri ve daha az ciddiyet göstermeleri ile açıklanabilir.

Cheung (2001) tarafından yapılan çalışmada ise sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşüncelerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin eleştirel düşünme becerisi ve akademik başarı üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya göre burjuva ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, düşük sosyoekonomik düzeyden ailelerden gelen öğrencilere göre eleştirel düşünmede daha iyidirler (Akt. Mirioğlu, 2002). Zelizer (2012) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzey ve okula hangi yolla alındığına dair değişkenlerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu ifade etmiştir.

Sağlam ve Büyükuysal (2013) de yaptıkları çalışmada içinde yaşanan toplumsal kültürün, aile yapısının ve sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünmeyi sınırlayıcı rol oynadığını belirtmişlerdir. Akar (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenlerin okul başarıları (%15), sosyo-ekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algılamaları (%7) olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etki yapan faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir ve bu çalışmanın bulgularıyla uyum göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Alanyazında bu iki düşünme becerisi arasında bir ilişki olduğuna dair açıklamalara rağmen bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi arasında pozitif ancak anlamlı olmayan bir farklılık bulunmuştur.

Walkner ve Finney (1999) yaptıkları çalışmada katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda öğrencilerde yansıtıcı düşünme aracılığıyla eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğini belirlemiştir. Böylece yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında bir ilişkinin olduğu ve birinin gelişiminin diğerini etkilediği ifade edilmiştir.

Tican (2013) çalışmasında yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmanın onuncu alt probleminde eleştirel düşünme becerisi ve sınıf içi demokratik tutum arasındaki ilişkinin varlığı sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kahraman (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, katılımcı sınıf ortamı oluşturma düzeyleri arasında .01 düzeyinde negatif yönde, öğretmenlerin eşitlikçi davranış sergileme düzeyleri arasında ise .01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, demokratik iletişim ortamı oluşturma, demokratik davranma ve öğrenci haklarına saygılı olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın on birinci alt probleminde eleştirel düşünme toplam puanının öğrencilerin sırasıyla cinsiyet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailenin aylık geliri, bir ayda okunan kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, TV başında geçirilen günlük zaman, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman, okul dışında öğretim için alınan destek, ders dışı etkinliklere katılım, TV’de genellikle izlenen program türü, internet kullanım amacı ve internette oynanan oyun türü değişkenlerinin hiçbirine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Demir (2006) yaptığı çalışmada 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) ve 2005 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akar (2007), Bessick (2008) ve Vierra (2014) da yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir.

Yıldırım (2010)'un hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anne baba eğitim düzeyleri ve gelir durumları göre dağılımlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamaması bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Kürüm (2002) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir düzeyi ve katıldıkları etkinliklerin çeşitliliği arttıkça eleştirel düşünme gücünün de arttığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından ulaşılan sonuçlar bu çalışmayla uyuşmamaktadır. Bu farklılık uygulamanın yapıldığı örneklemin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Görücü (2014) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisinin okul, sınıf düzeyi, cinsiyet ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; buna karşın anne eğitim durumu ve bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının, eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu ve okunan kitap sayısı arttıkça becerinin de yükseldiği belirtilmiştir. Bu durum okunan kitap sayısı değişkenine göre bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Yılmaz (2010) da yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde yılda okunan kitap sayısı ve evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığını belirlemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde %42 oranında ilişki olduğu bulunmuştur.

2. NİTEL BULGULARA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sürecinde nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin analizi ile tespit edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar sunulacak ve tartışması yapılacaktır.

Araştırmanın ilk nitel alt probleminde uygulanan eleştirel düşünme öğretim programının öğrencide meydana getirdiği değişikliklerin neler olduğu sorgulanmıştır. Her nitel araştırma probleminde olduğu gibi bu problemde de araştırılan olgu hem saha notlarından hem de katılımcı günlüklerinden elde edilen veriler ışığında incelenmiştir.

Saha notlarına göre öğrencilerin en çok gelişme gösterdiği beceri tartışma becerisi olmuştur. Bunu grup çalışması yapma becerisi ve demokratik tutumdaki gelişme izlemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öğretim programı ile amaçlanan kazanımlara ulaşması için geleneksel öğretimin kısıtlı ortamından çıkarak kendilerini ifade edebilecekleri, düşünme, tartışma, müzakere etme ve değerlendirme eylemlerine kendilerini sevk eden bir öğrenme ortamı içerisinde bulunmaları gerektiği düşünülmüştür.

Bu bağlamda hazırlanan etkinlik ve öğrenme durumları öğrencilerin hem programlarda ortak olarak önemsenen temel becerilerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için işe koşulmuştur. Bu noktada öğrenciler fikirlerini etkin biçimde ifade edebilme, etkili soru sorma ve farklı fikirler üretme becerisi gibi temel becerilerin yanı sıra farklı görüşleri kanıtlar ışığında değerlendirme, düşüncelerini nedene dayandırma ve aksi kanıtlar ortaya çıktığında fikirlerini gözden geçirme ve revize etme gibi eleştirel düşünme alt becerilerinde de gelişim göstermişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin bakış açılarının geliştiği ve edindikleri beceriyi başka bağlamlarda da uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerden elde edilen katılımcı günlükleri incelendiğinde ise saha notlarına paralel olarak öğrenciler de tartışma ve grup çalışması yapma, yanılmaya karşı algısal dikkat gösterme, düşüncelerini ifade etme, farklı bakış açılarının farkına varma ve beceriyi farklı bağlamlarda uygulama becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en çok gelişim gösterdiklerini düşündükleri noktalar ise problem çözme, eleştirel bakış ve yeni ve faydalı bilgiler edinme olmuştur. Ayrıca bir kısım öğrenci düşünmenin hayattaki önemine dair farkındalık kazandıklarını, özgüvenlerinin geliştiğini, düşüncelerindeki hataları fark ettiklerini, yardımlaşmayı öğrendiklerini ve ders başarılarının arttığını ifade etmiştir.

Aybek (2006) çalışmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip olduklarını belirlemiştir. Kurnaz (2007) beşinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin yapıldığı deney gruplarında uygulanan etkinliklere öğrenci katılımının çok iyi düzeyde olduğunu, hatta diğer derslerde etkinliklere katılmayan öğrencilerin bile etkinliklere katıldığını tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde eleştirel düşünme öğretim programının uygulanmasında etki sahibi olan faktörlerin neler olduğu konu edilmektedir. Bu araştırma probleminde uygulama sürecinde programın uygulamasını etkileyen iki ana tema üzerinden bir çözümleme yapılmıştır. Bunlardan ilki programın etkinliklerinin öğrencileri ve programın uygulaması üzerinde yaptığı etkidir. Saha notlarına göre öğrencilerin üzerinde en çok etki yaptığı gözlenen unsurlar beceri testi, medyadan getirilen haber örnekleri ve göz yanılmalarına ilişkin resimler olmuştur.

Beceri testi öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tanıtımdan sonra programla ilgili karşılaştığı ilk temel öğedir. Beceri testinin derslere ilişkin testlerden oldukça farklı olmasından dolayı öğrenciler için oldukça ilgi çekici ve düşünmeye sevk edici olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler bu testi yaşamlarına yakın sorularından ötürü garip karşılamamışlar ve soruları eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Medya haberleri ve göz yanılmaları öğrencilerin düşünmeye ilişkin kalıplaşmış yargılarını sorgulamaları adına önemli bir işlev görmüştür. Bu unsurlar öğrencilerin duyu organlarının ve medya kuruluşlarının yanıltıcı olma ihtimaline karşı farkındalık kazanmalarını sağlamıştır.

Bunun yanı sıra “fikir mi gerçek mi?”, “hangisi kesin sonuç?” ve “varsayımlar” etkinlikleri diğer dersler, ön bilgiler ve diğer etkinliklere bağlantı kurmada, “yirmi soru” ve “hedef tahtası” etkinliklerin ilgi, motivasyon ve katılımı arttırmada, “hangi bilgiler lazım?” etkinliği bakış açısını geliştirmede ve

“düşündürücü sorular” etkinliği de etkili soru sorma becerisini geliştirmede öğrencilere faydalı olmuştur.

Katılımcı günlüklerine göre de göz yanılmaları, “fikir mi gerçek mi?”, “hedef tahtası”, “hangi bilgiler lazım?”, “yirmi soru”, hangisi kesin sonuç? Etkinlikleri ile medya haberleri ve beceri testi öğrencilerin uygulama sürecinde ilgi, motivasyon ve derse katılımlarını arttıran unsurlar olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra genel anlamda etkinliklerin tümünün öğrenciyi düşünmeye sevk edici bir yapı gösterdiği, yaşama yakın ve eğitici olduğu ifade edilmiştir.

Bir diğer başlık altında ise öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların programın uygulanışına yaptığı etki konu edilmiştir. Saha notlarına göre grup çalışması yaptırma, tartışma ortamı oluşturma ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı sürdürme en etkili unsurlar olarak tespit edilmiştir. Grup çalışması ve tartışma yöntemleri öğrencilerin farklı fikirleri eleştirel bakışla değerlendirmesi, kendi fikrini savunması ve kanıta dayandırması, farklı fikirlere açık olmayı sağlaması gibi noktalarda öğrencilere faydalı olmuştur. Öğrenciyi merkeze alarak kendi düşünmesinin sorumluluğunu almayı sağlamak da öğrencinin disiplinli bir düşünme eylemi göstererek bunu sürdürmesine yardımcı olmuştur.

Bununla birlikte teknoloji kullanımı, öğrencinin hayatına yakın ve güncel örnek, soru veya problemler seçme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, drama ve beyin fırtınası tekniklerini kullanma, düşünmeye sevk edici sorular sorma ve örnekleri çeşitlendirme programın uygulanışına olumlu etkiler yapan unsurlardır. Bu noktada sınıf mevcudunun da öğrenme ortamına dair önemli bir değişken olduğu ve bu değişkenin eleştirel düşünme öğretimini direkt etkilediğini ifade etmek gerekmektedir. Zira deney grubunu oluşturan sınıflardan birinin mevcudunun diğerine göre bir hayli fazla olması, bu durumun net olarak gözlenmesine yardımcı olmuştur.

Eleştirel düşünme öğretimi büyük ve küçük grup tartışmaları, beyin fırtınası, drama gibi çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulduğu, geleneksel tek kanallı aktarım yerine merkezde öğrencilerin bulunduğu ve bu nedenle sınıfta devamlı aktif bir müzakere sürecinin yürütüldüğü bir öğretim olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda kalabalık sınıflarda bu tarz bir öğretimin sürdürülmesi bazı sorunları

beraberinde getirmektedir. Uygulama sürecinde de eleştirel düşünme öğretiminin mevcudu az sınıflarda yapılması başta akran öğrenmesi ve grup çalışması olmakla birlikte tüm faaliyetlerin kolayca ve daha verimli yürütülmesinde önemli bir etmendir.

Katılımcı günlüklerine göre grup çalışması/yarışma, sınıf içi tartışma, teknoloji kullanımı ve sorular/problemlerin programın en etkili unsurları olarak gösterilmesi saha notlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencileri grup çalışmasının ilgi, motivasyon ve derse katılımı arttırdığını, düşünmeyi geliştirdiğini, özgüvenlerini arttırdığını, yeni bilgi ve fikirleri öğrenmeyi sağladığını ve yeni fikirleri üretme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. öğrenciler program bünyesinde kullanılan soru ve problemlerinin açık uçlu, karmaşık ve eksik yapılandırılmış problemler olmasının kendilerini motive ettiğini ve düşünme becerilerini geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Buna ek olarak öğrenciler dersin işlenişinin ilgi ve katılımlarını arttırdığını belirtmişler bunun nedeni olarak da öğrencinin merkezde olmasını, öğrenciye anında ve uygun şekilde dönüt verilmesini, etkinliklerin planlı ve düzenli işlenmesini ve eğitici olmasını göstermişlerdir. Öğrenciler özellikle grup çalışmalarında sınıfın geleneksel oturma düzeninin değişmesini de ilgi çekici ve farklı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Uysal (1998) kontrol grubuna anlatım, deney grubuna da tartışma yöntemi uygulanan çalışmada tartışma yönteminin eğitim öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin çevresindeki olaylara ve olgulara daha eleştirel bakabilmesini sağlamada etkili olduğunu vurgulamıştır. Tsui (1999) anlamın aktif biçimde öğrenciler tarafından oluşturulmasına odaklanan öğretimsel protokollerin, araştırma ve üst düzey düşünmeyi vurgulayan derslerin ve öğrenci cevaplarının nitelik ve niceliğini arttırmak için yansıtılan cümle ve ifadelerin kullanıldığı derslerin, eleştirel düşünme becerisi puanlarını yükselttiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak yüksek seviyede öğrenci katılımı, öğreticinin cesaretlendirmesi, öğrenci fikirlerinin kullanımı ve teşviki ve akranlar arası etkileşimi destekleyen bir öğretim de eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir.

Thomas (1999) yaptığı tez çalışması sonucu şu dört temel sonuca ulaşmıştır:

- Tüm öğretmenler eleştirel düşünmenin felsefesi, kelime dağarcığı, standartları ve entelektüel özellikleri hakkında eğitim almalıdır.
- Başarı seviyesi dikkate alınmadan tüm öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğrenme fırsatı sağlanmalıdır.
- Eleştirel düşünme tüm okul reformları için organize edici bir merkez olmalıdır.
- Ders kitaplarında eleştirel düşünme ile ilişkili açık uçlu sorular daha fazla kullanılmalı ve bu yolla öğrencilerde bağımsız bilişsel gelişim desteklenerek düşünme becerileri arttırılmalıdır.

Semerci (2000) de araştırmasında eleştiri yapma becerisinin uygun öğretim ortamı ve materyallerle geliştirilebileceğini, bunun için de öğretmenin kalıplarının dışına çıkması ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada okulların düşünmeyi öğretmediği ancak bu sürece katkılarının olduğu ve ayrıca kalabalık sınıflar ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini engellediği belirtilmiştir.

Dam ve Volman (2004)'e göre ise eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir dersin özellikleri şunlar olmalıdır; öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine önem veren, aktif öğrenmeyi destekleyen, problem tabanlı bir anlayışa sahip ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlayan ve canlı tutan. Çalışmada ayrıca öğretimde öğrencilerin gerçek hayatlarına ilişkin problemlerin sınıf ortamına getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu problemlerin özellikle sezgisel, eksik tanımlanmış, karmaşık problemler olması gerektiği de ifade edilmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a göre eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması için öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrencilerin düşünme süreçlerinin izlenmesi ve özellikle soru sorma ve sorgulama eğilimlerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı ve ayrıca onların nitelikli soru sormaları sağlanarak bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin paylaşılabilecekleri ve birbirlerinin düşüncelerini değerlendirebilecekleri öğrenme

ortamlarının oluşturulması ve başkalarının bakış açılarını kavramaya dönük öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi üzerinde durulması gerekli başka bir husustur. Öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik yönlendirmeler ve olarak çelişkili konular üzerinde fikir tartışmalarının sağlanması da gereklidir.

Kurnaz (2007) yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme etkinliklerine katılımında eleştirel düşünme stratejilerinin sınıfta kullanımının ve işbirlikli öğrenme stratejisinin yanı sıra tartışma ve araştırma inceleme yoluyla öğretime ağırlık verilmesinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Özellikle beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminde öğrenilmesi gereken bir konu yerine hikâye, masal vb. araçların kullanılması öğrencilerin derse katılımını artırmıştır.

Şentürk (2009)'ün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin bir hizmet içi eğitim almamıştır. Ayrıca okuldaki teknolojik alt yapının oluşturulması ve eleştirel düşünmenin öğretimi için gerekli materyallerin bulunması eleştirel düşünme öğretimi için önemlidir. Bununla birlikte sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabilceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Semerci (2010)'nin yaptığı çalışmada ise öğretmen adayları, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde öğrencinin kendisini rahatça ifade edeceği bir ortamın, soru sormanın, tartışmanın ve okumanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde daha çok tartışma ve soru-cevap yönteminin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yeşilpınar (2011) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme öğretiminde kendilerini yetersiz olarak algıladığını, öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğretime dönük etkinliklerin uygulanması gerektiğini düşündüğünü, bu etkinliklerin uygulanmasında ise programdan, ortamdaki ve aileden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ise ailelerin bilinçlendirilmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gibi çözüm önerilerinin sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimi açısından lisans öğrenimleri boyunca almış oldukları dersleri yetersiz buldukları, bu görüşlerini ise derslerin teorik olmasına bağladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Adams (2013) ise yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin öğretimini etkileyen faktörlerin öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştirecek ve etkisi araştırmalarla kanıtlanmış stratejiler, öğretmenlerin düşünme becerilerine ilişkin deneyimleri ve bu becerileri nasıl tanımladıkları, öğrencileri müzakere, yansıtma ve tartışma içeren aktivitelere dâhil etme ve işbirliğini ve düşünmeyi destekleyen öğrenci merkezli sınıf ortamları olduğunu belirtmiştir.

Sağlam ve Büyükuysal (2013)'a göre eleştirel düşünmenin önündeki engellerin başında ezberci eğitim-öğretim ortamı ve programı görülmüştür. Öğretmenlerin/öğretim elemanlarının demokratik sınıf ortamı yaratamadıkları, anlatıma dayalı bir yaklaşım izledikleri ve bunun eleştirel düşünmeyi engellediği vurgulanmıştır. Ayrıca, sürekli değişen sınav sistemlerinin ve sınıftaki oturma düzeninin eleştirel düşünmeyi engellediği ve ezbere yönelttiği üzerinde durulmuştur. Eleştirel düşünmenin öğretimi için okulöncesi kadar süreklilik arz eden bir planlama yapılması gerektiği; bunun için de sınıf mevcutlarının her bir kademedeki azaltılması, sınıflarda iletişim ve etkileşim ortamını yaratacak fiziksel ve psikolojik ortamların yaratılması, programların bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarına katılma, tartışma ve araştırma fırsatının olabildiğince üst düzeyde sağlanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Tüm bu bulgular bu araştırmanın nitel analiz boyutunda programın uygulanmasını ve verimini etkileyen öğrenme-öğretim sürecindeki unsurlara ilişkin ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde programın uygulanması esnasında karşılaşılan problemler ve bu problemlere ilişkin alınacak önlemler hem saha notları aracılığı ile uygulamacı gözünden hem de katılımcı günlükleri ile öğrenciler gözünden incelenmiştir. Saha notlarına göre eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması esnasında probleme sebep olduğu belirlenen unsurlar sırasıyla sınıf

mevcudu, öğrencilerin grup çalışmasına yatkın olmayışı, drama, yarışma ve “güçlü çıkarımlar” etkinlikleri ile anlatım tekniğinin özellikle etkinlik girişlerinde kullanılmasıdır. Bunun yanı sıra öğrencinin ilgi ve motivasyonunun zaman zaman azalması ve katılıma yanaşmayan öğrenciler de problem teşkil eden unsurlardır. Araştırmacı programın uygulanışı esnasında en büyük problem olarak sınıf mevcudunun fazla oluşunu görmüştür. Bu durum öğrencilerin derse katılımına olumsuz etki yapmakta, grup çalışmasına geçişin ve sınıf içi tartışmanın kontrol edilmesinin zorlaşmasına sebep olmakta ve öğrencilerin diğer öğrencilerin söylediklerini takip etmelerini imkânsız hale getirmektedir. Bununla birlikte grup çalışmasına yatkın olmama ise dersin ve yöntemin verimini azaltıcı bir etki yapmaktadır.

Katılımcı günlüklerine göre de grup çalışmasının ve bazı öğrencilerin etkinliklere katılmamasının öğrenciler tarafından problem olarak algılanması saha notlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler karmaşa oluşturmaları, yöntemle yabancı olmaları ve bazı grup üyelerinin görevlerini yapmada gösterdiği isteksizlikten dolayı grup çalışmasını problemli olarak algılamışlardır. Bununla birlikte öğrenciler etkinliklere katılmayan öğrencilerden de rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulgular ışığında programın uygulanmasına dönük alınması gerektiği düşünülen tedbirler, grup çalışmada grupların birbirlerinin problemleri ile ilgilenmeleri ve grupların homojen olmasına ilişkin tedbirler ve bazı etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencileri daha aktif hale getirmeye dönük tedbirler olarak özetlenebilir.

Dördüncü araştırma alt probleminde öğrencilerin eleştirel düşünme öğretim programının uygulama sürecinin faydalılık, zevk alınan/hoşa giden noktalar, şaşırtan yönler, ilgi çeken noktalar, günlük hayata uygulanabilirlik hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve bir ayda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı nitel boyutuyla sorgulanmıştır.

Cinsiyet açısından bakıldığında erkek öğrencilerin programa bakış açılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrenciler programı daha ilgi çekici ve

faydalı bulmuşlardır. Nicel analizlerde bu değişkene göre eleştirel düşünme becerisinin anlamlı bir fark göstermediği göz önüne alındığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre programa daha olumlu tutumlar beslediklerini ancak bunun beceri gelişiminde farklılık oluşturacak bir düzeyde olmadığı söylenebilir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Kelime sayısına ilişkin bulgulara bakıldığında ise baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin programı daha faydalı bulduğu belirlenirken, etkinliklerin zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici olduğunu ve programın hayata uygulanabilir bir yapı gösterdiğini belirten grup ise baba eğitim durumu lise olan öğrenciler olmuştur. Anne eğitim düzeyine göre ise anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Bu öğrenciler programı faydalı, zevkli, şaşırtıcı, ilgi çekici ve günlük hayata yakın bulmuşlardır. Bu grubu anne eğitim durumu üniversite ve ilkokul olan gruplar takip etmektedir. Bu iki değişken de nicel boyutta eleştirel düşünme becerisini anlamlı olarak farklılaştırmamıştır.

Ailenin aylık gelirin e göre yapılan analizlerde elde edilen bulgular ailesinin aylık geliri 1501-3000 arası olan öğrencilerin programa dair olumlu görüş beslediklerini göstermektedir. Baba ve anne eğitim durumu değişkenleriyle birlikte göz önüne alındığında bunların hepsinin sosyoekonomik düzeyin bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Programın uygulanması esnasında da sosyoekonomik düzeyi yüksek olan grubun bu tarz etkinliklere aşına olmaları ve daha fazla kaynak ve imkâna erişme şansları, bu öğrencilerin programa olan olumlu tutumlarını sınırlamıştır. Bir bakıma öğrenciler bu etkinlikleri kendileri için çok farklı ve yeni bir girişim olarak görmemişlerdir. Bu da programın onlar için faydalı ve ilgi çekici olduğunu dair tutumlarını olumsuz etkilemiştir. Sosyoekonomik düzeyi orta seviye olan öğrenciler ise bu tür etkinliklerle ilk kez karşılaşmanın sağladığı motivasyonla, programa ilişkin daha olumlu tutumlar göstermişlerdir. Nitel analizde de hem aylık gelir hem de eğitim durumları değişkenlerinde en olumlu tutum gösteren grubun orta seviyeye sahip gruplar olması bu duruma bağlı olarak açıklanabilir.

Son olarak ise öğrencilerin bir ayda okuduğu kitap sayısının programa ilişkin tutumlarını farklılaştırıp farklılaştırmadığına dair yapılan analizde, okunan kitap

sayısı arttıkça programa dair olumlu tutumun da gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre bir ayda on ve fazla kitap okuyan öğrencilerin programın faydalı, ilgi çekici ve günlük hayat uygulanabilir olduğuna dair görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda nicel anlamda bir farklılık oluşturmaya da okunan kitap sayısının eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin bakışı pozitif yönde değiştirdiği ifade edilebilir.

3. ÖNERİLER

3.1. UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Bu çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirmek amacıyla bir eleştirel düşünme öğretim programı geliştirilmiş ve bu programın uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyi, yansıtıcı düşünme becerisi ve demokratik tutum düzeylerinde anlamlı bir gelişme olmuştur. Bunun üzerine beşinci sınıftan başlayarak eleştirel düşünme becerisinin öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Beceri temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin eleştirel düşünme becerisini içerik temelli bir anlayışla kazandırmayı amaçlayan geleneksel eğitime göre daha etkili olarak kazandırdığı bulgusu göz önüne alındığında, eleştirel düşünme öğretiminin ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir.

2. Eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmaya dönük öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin de lisans eğitimi sürecinde bu becerinin öğretimine dair bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecine eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler konulması önerilebilir.

3. Öğretmen eğitimi sürecinde eleştirel düşünme öğretimine yönelik derslerin konulmasının yanı sıra, öğretmen eğitimi sürecinde verilen derslerin öğretmen adaylarını tartışmaya, düşünmeye, fikrini ifade etmeye, başka fikirleri ve edindiği bilgileri eleştirel bir bakışla değerlendirmeye dönük bir tarzda işlenmesi sağlanabilir. Bu noktada yalnızca bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasından ibaret eğitim tecrübeleri yaşamış bir öğretmen adayı, göreve başladığı zaman düşünme becerilerini öğretmeye dönük öğretimleri gerçekleştirmede yetersiz kalacaktır.

4. Eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme öğretiminin derslerle öğretilmesinin ynaı sıra bu becerinin kazandırılmasına ilişkin sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin bu beceriye dair öğrenci kulüplerinin kurulması, fakültede bazı tartışma etkinliklerinin düzenlenmesi sağlanabilir.

5. Bilgi aktarmaya dayalı anlayışın en büyük dayanaklarından biri olan ezbere yöneltici sınav sistemlerinin, her kademede öğrencileri bilgi dışında kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey davranışlara yöneltici bir yapıya dönüştürülmesi amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.

3.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Yurtiçinde eleştirel düşünme becerisi ve eğilimine ilişkin düzeyi çeşitli kademelerde araştıran bir hayli çalışma mevcuttur. Bu bağlamda bu çalışmalarda genel olarak ortaya konan düzey eksikliğine dair çözümleri uygulamalı biçimde araştıran deneysel çalışmaların sayısı arttırılabilir.

2. Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin deneysel çalışmaların farklı kademelerde uygulanarak çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte eleştirel düşünme öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların nitelikli sentezlerinin yapılması ve bu sentezlere dayalı olarak eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin nitelikli öneriler getirilmesi sağlanabilir.

3. Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin beceri temelli öğretim ve içerik temelli öğretimin etkililiğine dair çalışmaların sayısı arttırılabilir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmaların modelleri çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. W. (2013). *A Case Study: Using Lesson Study to Understand Factors that Affect Teaching Creative and Critical Thinking In The Elementary Classroom* (Unpublished PhD Thesis). Drexel University.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Andrew, S. F. (2000). Critical Thinking İn South Dakota Public Schools Grades 3,4 and 5: The Influence of Teachers, *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, 61, 888.
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye Giriş*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bailin, S., Case R., Coombs J. R. ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.
- Baker, M., Rudd, R. ve Pomeroy, C. (2001). Relationship between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51 (1), 173-188.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 965-992.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim: Açıklamalar, Örnekler, Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baçoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.
- Bataineh, O. ve Alazzi, K., F. (2009). Perceptions of jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38 (2), 56-72.

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bessick, S. C. (2008). *Improved Critical Thinking Skills as a Result Of Direct Instruction and Their Relationship to Academic Achievement* (Unpublished PhD Thesis). Indiana University of Pennsylvania.
- Beyer, B. (1995). *Critical Thinking*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonnett, M. (1995). Teaching thinking and the sanctity of content. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 295–309.
- Bowell, T. ve Kemp, G. (2002). *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge.
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking Critically About Critical Thinking: Developing Thinking Skills Among High School Students* (Unpublished PhD Thesis). Claremont Grade University, California.
- Butler, J. D. (1957). *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*. New York.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Caracelli, V. J. ve Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J. C. Greene ve V. J. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (pp. 19-32). San Fransisco: Jossey Bass.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997-1003.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1).
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 132-174). Ankara: Maya Akademi.
- Dam, G. T. ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Daniel, M. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435.
- DeBono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons Cd*. United Kingdom: Cavendish Information Product Ltd.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (Onikinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006) Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (209-261). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Duchscher, J. E. (1999). Catching the wave: understanding the concept of critical thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (3), 577-583.
- Eldeleklioğlu J. ve Özkılıç R. (2008). Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 25-36.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge,

http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf adresinden 11 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.

- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (3), 1-9.
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10.
- Epstein, R. L. ve Kernberger, C. (2006). *Critical Thinking* (Third Edition). Canada: Thomson Wadsworth.
- Erden, M. (2000). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423. <http://ericir.syr.edu>. adresinden 21 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Fan, X. (2001). Statistical significance and effect size in education research: Two sides of a coin. *Journal of Educational Research*, 94, 275-283.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (Third Edition). London: SAGE Publications.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1999) Thinking Skills to Thinking Schools: Ways to Develop Children's Thinking and Learning, *Early Child Development and Care*, 153 (1), 51-63.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill Education.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Freely, A. J. ve Steinberg D. L. (2009). *Argumentation and Debate Critical Thinking for Reasoned Decision Making* (12th Edition). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Fung, D. ve Howe, C. (2012). Liberal studies in hong kong: A new perspective on critical thinking through group work, *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101–111.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. ve Boschee, B. F. (2016). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation* (Fourth Edition). United States: Sage.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kuşak Öğrenme Yöntemiyle Geleneksel Yöntemi Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Üçüncü Baskı), Ütopya Yayınları, Ankara.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (Fourth Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Heyman, G. D. (2008). Children's Critical Thinking When Learning From Others. *Current Directions In Psychological Science*, 17 (5), 344-347.

Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54c7a1e644d8f3.39364444 sitesinde 27 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

Jackson, M. H. ve Wasson, D. H. (2003). Critical Thinking Requires Critical Doing: An Analysis of Students Multicultural Experience within Frier's Framework. *American Educational Research Association*. ERIC No: ED478164.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research*, 1 (2), 112-133.

Johnson, A. P. (2005). A short guide to action research. (Second Edition). Boston: Allyn&Bacon.

Johnson, B. ve Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 297-320). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Judge, B., Jones, P. ve McCreery, E. (2009). *Critical Thinking Skills for Education Students*. Great Britain: Learning Matters.

Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kalkan, G. (2008). Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik Öğrencilerine Verilen Eleştirel Düşünme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Kılıç, S. (2014). Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), 44-6
- King, F.J., Goodson, L., ve Rohani, F. (1998). *Higher order thinking skills: Definitions, strategies, assessment.* http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf adresinden 26 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.
- Korkmaz, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28 (2), 16-26.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri Planlama-Uygulama ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim* (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Levis A. ve Smith D. (1993). Defining Higher Order Thinking, *Theory into Practice*, 32 (3), 131-137.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) içinde (163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Development: Deductive Models, *Schooling*, 2 (1), 1-8.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Development: Inductive Models, *Schooling*, 2 (1), 1-8.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McGuire, L. A. (2010). *Improving Student Critical Thinking and Perceptions of Critical Thinking Through Direct Instruction In Rhetorical Analysis* (Unpublishd PhD Thesis). Capella University, Minneapolis.
- Mason, M. (2008). *Critical Thinking and Learning*. USA: Blackwell Publishing.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A Comprehensive Introduction* (Third Edition). USA: Little, Brown&Company.
- MEB. (2015). *Türkçe (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB. (2013). *Ortaokul Matematik (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı* Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (1984). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Menou, M. ve Taylor, R. (2006). A “Grand Challenge”: Measuring Information Societies. *The Information Society*, 22, 261–267.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirioğlu, M. (2002). *The Relationship Between Proficiency In A Foreign Language And Critical Thinking Skills*. (Unpublished PhD Thesis). Çukurova University, Adana.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42 (8), 40-45.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev. Birsal Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Novak, B. (2000). *Development Of Critical Thinking in The Slovene School – Encouraged Or Impeded*. European Conference On Educational Research, Edinburgh.
- O’Neill, G. (2010). *Programme Design: Overview of curriculum models*, <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlp00631.pdf>. adresinden 21 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G. (2013). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Oliva, P. F. (2004). *Developing the Curriculum* (Sixth Edition). United States: Pearson.

- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (Fifth Edition). United States: Pearson.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması, *İlköğretim Online*, 12 (2), 334-346.
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- P21 (t.y.). [Framework For 21st Century Learning](http://www.p21.org/about-us/p21-framework). <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> adresinden 24 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce* (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Rajasekar, S. (t.y.). The Systems Approach to Curriculum Development. <http://www.sekars.net/lectureinfo/THE%20SYSTEMS%20APPROACH%20TO%20CURRICULUM%20DEVELOPMENT.pdf>. adresinden 20 Aralık 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ratner, J. (2014). *Günümüzde Eğitim* (2. Baskı). (Bahri Ata ve Talip Öztürk Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Reed, J. H. ve Kromrey, J. D. (2001). Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's Model. *College Student Journal*, 35 (2).
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842–866.
- Rohrer, S. (2014). *Critical Thinking: Discovery of A Misconception* (Unpublished PhD Thesis). Capella University, Minneapolis.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis*. (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Ruggerio, V. R. (1990). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking* (Third Edition). California: Mayfield Publishing Company.
- Ruland, J. P. (1999). *Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Students* (Unpublished PhD Thesis). University at Albany. State University of New York.
- Russell, B. (2010). *Eğitim Üzerine* (2. Baskı). (Şebnem Duran Çev.). İzmir: İlyayayınevi.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sağlam A. Ç. ve Büyükuysal E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri, *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 258-278.
- Saylor, J. G., Alexander, W. A. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* (4th Edition). United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Schafersman, S. (1991). An Introduction To Critical Thinking. <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf> adresinden 17 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.

- Scotens, (2007). *Teaching In The Knowledge Society*, 2007 Annual Conference And Annual Reports (scotens.org/docs/2007-scotens.pdf) (Erişim Tarihi: 24.09.2013).
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 193-200.
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (3), 1070-1091.
- Semerci, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Programlarındaki Ortak Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8 (2), 47 - 54.
- Semerci, N. (2000). Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 25 (117), 3-6.
- Semiz, A. (2011). *4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Soruların Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu ve Ders Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- SLO, (2009). Curriculum in Development. Annette Thijs, Jan van den Akker (Ed.), P.O. Box, Enschede.
- Smythe, E. A. (2004). Thinking, *Nurse Education Today*, 24, 326-332.
- Somekh, B. (2006). Action Research: A Methodology for Change and Development. Berkshire: Open University Press.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Felsefesi*, (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- şahan, H. H., Uyangör, N. ve Işitan, S. (2012). Öğretim Stratejileri. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- şahin, A. (2013). Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (stratejileri). G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şeker, H. (Ed.). (2013). *Program Geliştirme: Kavramlar, Yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14), 15-43.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi* (Diyarbakır İli Örneği). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace&World Inc.
- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers 44 Action Strategies*. California: Corwin Press.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thomas, P. E. (1999). *Critical Thinking Instruction In Selected Greater Los Angeles Area High Schools*. (Unpublished PhD Thesis). Azusa Pacific University, California.
- Thomas, C. ve Walker, P. C. (1997). A Critical Look at Critical Thinking. *The Western Journal of Black Studies*, 21 (4), 221-224.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tiruneh, D. T., Verburgh, A. ve Elen, J. (2014). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies, *Higher Education Studies*, 4 (1), 1-17.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40, 185–200.

- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vierra, R. W. (2014). *Critical Thinking: Assessing the Relationship With Academic Achievement and Demographic Factors* (Unpublished PhD Thesis). University of Minnesota.
- Walker, D. F. (1971). A Naturalistic Model for Curriculum Development, *The School Review*, 80 (1), 51-65.
- Walkner, P. ve Finney, N. (1999). Skill Development And Critical Thinking In Higher Education. *Teaching in Higher Education*. 4 (4), 531-548.
- Wiles, J. ve Bondi J. (1998). *Curriculum Development: A Guide to Practice* (Fifth Edition). New Jersey: Merrill.
- Willingham, D. (2007). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach, *American Educator*, Summer, 8-19.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for Themselves Developing Strategies for Reflective Learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yang, T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar* (Güncellenmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel Süreç Becerileri Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünmelerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H. ve Yıldırım, S. (2011). Hipotez Testi, Güven Aralığı, Etki Büyüklüğü ve Merkezi Olmayan Olasılık Dağılımları Üzerine. *İlköğretim Online*, 10, 1112-23.
- Yıldırım, B. (2010). *Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, E. D. (2010). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.
- Zelizer, D. A. (2012). *Critical Thinking: Comparing Instructional Methodologies In A Senior-Year Learning Community* (Unpublished PhD Thesis). Capella University, Minneapolis.

EKLER

EK-1: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2016-E.21181



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 27.04.2016 tarih ve 15761665-300-18731 sayılı yazınız,
b) 05.05.2016 tarih ve 86649407-605-E.5070801 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim (Dumlupınar Üniversitesi) Ortak Doktora Programı öğrencisi Eray EGMİR'in "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Ortaokullarda araştırma yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet KARAKAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1-İlgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri (7 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.255.51.76/enVision/Dogrula/5F36BN4>

Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B Blok Kat:1 Afyon
Tel:0272 2281124 Faks:0272 2281181
E-Posta :gensek@aku.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Etkinlikleri

AMACIM VE ENGELLER	
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemin farkına varır. Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası.	
SÜREÇ Aşağıda dört adet hedef ve dört adet olası engel ifadesi yer almaktadır. Bu ifadelerin yazılığı olduğu kartonlar sırasıyla tahtaya yapıştırılır. Öğrencilerden bu hedeflere dair olası engeller, engellere dair de olası hedef ifadeleri düşünmeleri istenir. Tüm fikirler tahtaya not edilir. Daha sonra bu fikirlere öğretmen de birkaç örnek ekler. Son kısımda ise bu fikirler üzerine bir değerlendirme yapılır.	
AMAÇ	ENGELLER
Derslerinizde daha başarılı olmak istiyorsunuz.	
Daha sağlıklı olmak istiyorsunuz.	
Daha çok kitap okumak istiyorsunuz	
Okula zamanında ulaşmak istiyorsunuz.	
	Yeterli paranız yok.
	Bilgisayar başında çok fazla zaman geçiriyorsunuz
	Bir çalışma yaparken plansız hareket ediyorsunuz
	Yeteri kadar kitap okumuyorsunuz.

ASIL PROBLEM NE?

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemin farkına varır.

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Küçük Grup Tartışması, Philips 66.

SÜREÇ

Aşağıda asıl problemin ne olduğunu belirlemeye yönelik beş adet problem durumu vardır. Bu problem durumları sınıfta oluşturulan beş gruba ayrı ayrı dağıtılır. Her gruba etkinlik kuralları anlatılır. Her grupta bir başkan bir de sekreter bulunur ve grubun her üyesinin 1'er dakika süresi olduğu açıklanır. Sekreter diğer grup üyelerinin tartışmalarını kısaca not eder ve başkana verir. En son başkan söz alır ve grup arkadaşlarının görüşlerini kısaca toparlar. Sonrasında sırasıyla grupların problem durumları tahtaya yansıtılır. Sekreter grubun son görüşünü açıklar ve sınıfta buna eklenecek noktalar olup olmadığı sorulur. Bir sonuca varılarak etkinlik bitirilir.

Düşünelim 1. Evinizdeki aniden üç problem ortaya çıktığını düşünelim. Bunlar;

1. Evinizdeki bilgisayar bir anda bozuldu.
2. Dün bir konu hakkında bilgisayarda araştırma yaptınız ve internetten bulduklarınızı saat 13.00'e kadar ödev haline getirmelisiniz.
3. Ödevinizi bugün okulda öğretmeninize teslim edeceksiniz.

Burada neyi problem olarak görüyorsunuz? Nasıl bir yol takip edersiniz?

Düşünelim 2. Arkadaşlarınızı birlikte vakit geçirmek için eve davet ettiniz. Onlar gelmeden önce ikram edeceğiniz yiyeceği (örn. pizza) ısıtmak için fırını açtınız. Bir yandan da televizyonu açıp birlikte izleyeceğiniz bir kanal arıyorsunuz. Bu arada televizyonun çalışmıyor olduğunu gördünüz. Televizyonun arızasını gidermek için çalışırken burnunuza yanık kokusu gelmeye başladı. Ne yaparsınız?

Düşünelim 3. Aşağıdaki durumların hangisi sizce daha ciddi bir problemdir?

- a. Arkadaşınız Nuri nezle olmuş ancak ateşi yok.
- b. Akif bugün arkadaşlarının yanına giderken giymeyi düşündüğü gömlekte bir delik olduğunu fark etti.
- c. Selim iki aydır kantine olan borcunu ödeyemiyor ve ödemek için yeterli parası da yok.
- d. Minibüsler bugün çalışmıyor ve Hande'nin 12.00'de ders başlayacağından okula yetişmesi gerek.

Düşünelim 4. Anıl sınıfında sınıf başkanıdır. Sınıfın eksikleri için sınıf arkadaşlarından para toplamış ve bu para ile ne yapacağını düşünmektedir. Sınıfın güzel görünmesi için duvarlara birkaç resim ve sınıfa birkaç çiçek almak istemektedir. Aynı zamanda sınıfındaki çöp tenekesi de kırıktır ve eskimiştir; bu sebeple atılan çöpler bazen yerlere saçılmaktadır. Ancak Anıl'ın bu işlerden sadece birine yetecek kadar parası vardır. Sizce ne yapmalı?

Düşünelim 5. Bir okul gezisine çıkacaksınız, öğretmeniniz geziye hazırlık için bir grup oluşturdu ve sizi de bu gruba dâhil etti. Aşağıda hazırlık aşamasında dikkate alınması gereken noktalar bulunmaktadır. Bu noktaları önem sırasına göre sıralayınız.

- a. Gezide hangi sırayla nereye gidileceğine dair bir gezi planı oluşturma
- b. Geziden döndüğünde geziyle alakalı öğrencilere verilecek ödevi kararlaştırma
- c. Gezilecek bölgede yemek yenebilecek yerlerle ilgili bilgi toplama
- d. Geziye çıkılacak otobüsün özellikleri hakkında karar verme

ŞEHİR SORUNLARI
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/ Verilen bir durumdaki problemin farkına varır. Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası.
SÜREÇ Öğrencilerden yaşadıkları şehrin problemlerini ifade etmeleri istenir; toplu taşıma, kültürel faaliyetlerin eksikliği, sağlık hizmetleri, park ve bahçelerin eksikliği, gürültü, hava kirliliği vb. fikirler tahtada listelenir. Bunlara eklenecek başka bir problem olup olmadığı sorulur. Daha sonra liste üzerinde tartışma yapılarak sorunlar bir önem sırasına konur ve en önemli üç sorun belirlenir. Sonrasında ise bu sorunların sebeplerine dair diğer derse kadar bir araştırma yapmaları öğrencilerden istenir.

AMA NEDEN?
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar. Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Drama (Yaratıcı Drama).
SÜREÇ Bir ders önce belirlenmiş şehir sorunları üzerinde “Ama Neden?” sorusu ile durularak problemi daha küçük ve net problemlere parçalamak mümkün olacaktır. Sınıfta biri uzman rolünde diğeri de haber sunucusu rolünde iki kişi sınıfta belirlenen yerlere geçerler. Haberci rolündeki öğrenci uzman rolündeki öğrenciye yaşadığı şehrin en önemli sorununun ne olduğunu sorar. Uzmanın cevabı üzerine “Ama Neden?” sorularıyla sorunu alt problemlere ayırırlar. Bir ders önce belirlenen üç sorun için ikişer kez aynı drama etkinliği tekrarlanır. Örneğin; “Şehrimizde hava kirliliği var” Ama Neden? “Çünkü birçok evde hala soba yakılıyor” Ama Neden? “Çünkü henüz buralara doğalgaz gelmedi” Ama Neden? “Çünkü hala alt yapı çalışmaları bitirilmiş değil” ...

PROBLEMİ TANIMLAYALIM

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/ Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Küçük Grup Tartışması, Philips 66.

SÜREÇ

Aşağıda problemi net biçimde tanımlamaya yönelik beş adet problem durumu vardır. Bu problem durumları sınıfta oluşturulan beş gruba ayrı ayrı dağıtılır. Her gruba etkinlik kuralları anlatılır. Her grupta bir başkan bir de sekreter bulunur ve grubun her üyesinin 1'er dakika süresi olduğu açıklanır. Sekreter diğer grup üyelerinin tartışmalarını kısaca not eder ve başkana verir. En son başkan söz alır ve grup arkadaşlarının görüşlerini kısaca toparlar. Sonrasında sırasıyla grupların problem durumları tahtaya yansıtılır. Sekreter grubun son görüşünü açıklar ve sınıfta buna eklenecek noktalar olup olmadığı sorulur. Bir sonuca varılarak etkinlik bitirilir.

Düşünelim 1. Sizce aşağıdaki durumlardan hangisi ana problem hangisi de bunun yan problemleridir?

- Çatıda bir delik oluşması
- Fırtınada evin üstüne ağır bir ağaç dalı düşmesi
- Evin yanında büyük ölü bir meşe ağacının bulunması
- Yatak odasının tabanının yağın yağmurun içeri girmesi nedeniyle zarar görmesi

Düşünelim 2. Günümüzde yediğimiz birçok besinin içerisinde katkı maddeleri bulunduğu haberlerde sıkça ifade edilmekte ayrıca bu katkı maddelerinin birtakım hastalıklara sebep olduğu da bilinmektedir. Ancak insanlar bu katkı maddeli ürünleri tüketmeye devam etmektedir. Peki, sizce buradaki gerçek problem nedir ve yapılabilecek şey ne olabilir?

Düşünelim 3. Bir alışveriş merkezinin sahibi dükkân sayısını arttırmak için binaya iki kat eklemiş ve bu katlara da dükkânlar yerleştirmiştir. İnşaat bittikten sonra eskiden burada bulunan kiracılar asansörün yavaşladığından şikâyet etmeye başlamışlar ve alışveriş merkezinin sahibinden daha hızlı bir asansör taktırmasını istemişlerdir. Bu talep üzerine gelen asansör şirketinin servis elemanları en hızlı asansörün bu olduğunu ve problemin asansörün hızında olmadığını ifade etmişlerdir. Peki, sizce gerçek problem nedir?

Düşünelim 4. Metin 5. sınıf öğrencisidir. Metin babasından düzenli olarak ihtiyaçlarını karşılayacak kadar harçlık almaktadır. Bir süre sonra Metin kantine, bazı arkadaşlarına ve okulun karşısındaki fotokopiciye borçlanmış ve bu borçlarını ödeyememiştir. Peki, sizce gerçek problem nedir?

Düşünelim 5. Bir okul kulübü kimsesiz çocuklara yardımda bulunmak amacıyla bir kampanya başlatmayı düşünmekte ve bu konuyu görüşmek için bir toplantı yapmaktadırlar.

En önemli konu başlığı olarak şu dördünü sıralasanız nasıl bir sıralama yapardınız?

- Bağış yapanlara teşekkür mektuplarını kim yazacak?
- Bir sonraki toplantı ne zaman yapılacaktır?
- Kampanyanın ismi ne olmalıdır?
- Yapılan bağışı arttırmak için ne gibi projeler ortaya koymalıyız?

HANGİ BİLGİLER LAZIM?

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Kazanım/Alt Kazanım: Verilen bir durumdaki problemi anlar/ Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler.

Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Küçük Grup Tartışması, Philips 66.

SÜREÇ

Aşağıda problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri sorgulayan iki problem durumu bulunmaktadır. Sınıf 5-6 kişilik küçük gruplara bölünür ve her gruba etkinlik kuralları anlatılır. Her grupta bir başkan bir de sekreter bulunur ve grubun her üyesinin 1'er dakika süresi olduğu açıklanır. Gruplar sırasıyla iki problem de incelerler. Sekreter diğer grup üyelerinin tartışmalarını kısaca not eder ve başkana verir. En son başkan söz alır ve grup arkadaşlarının görüşlerini kısaca toparlar. Sonrasında sırasıyla grupların problem durumları tahtaya yansıtılır. Sekreter grubun son görüşünü açıklar ve sınıfta buna eklenecek noktalar olup olmadığı sorulur. Bir sonuca varılarak etkinlik bitirilir.

Düşünelim 1. Evde elektrikler aniden gitti. Bunun nedeni hakkında hangi bilgileri edinmeye çalışırsınız?

Düşünelim 2. Şehrinizde ateşli ve yakalananların ölümüne sebebiyet veren bir hastalık bulunmaktadır. Bu hastalıktan korunmak için hangi bilgilere ihtiyaç duyarsınız?

GERÇEK Mİ? FİKİR Mİ?

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır.

Materyaller: Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası.

SÜREÇ

Öğrencilere aşağıdaki belirtilen ifadeler sırasıyla yansıtılır ve bu ifadelerin **GERÇEK** mi **FİKİR** mi olduğuna karar vermesi istenir.

- Cumhuriyet Bayramı her sene 29 Ekim'de kutlanır (G).
- İbn-i Sina en önemli Müslüman bilgindir (F).
- Güneş Ay'dan daha büyüktür (G).
- Gelecekte bilgisayarlar hap kadar küçük aletler olacak (F).
- Türkiye Cumhuriyeti'nin başbakanı bir erkektir (G).
- Süt ürünleri bizim için sebzelerden daha önemli besinlerdir (F).
- Afyon Ege Bölgesinde bulunan bir şehirdir (G).
- Fen bilgisi dersi sosyal bilgiler dersinden zordur (F).
- Üç basamaklı en küçük sayı 100'dür (G).
- Herkes en az bir otomobil sahibi olmalıdır (F).
- Aksırdığımız an geçici olarak kalbimiz durur (G).
- Havayolu ile seyahat etmek karayolu ile seyahat etmekten daha güvenlidir (F).
- Ülkemizin nüfusu 30 milyondan çoktur (G).
- Geçmişte insanlar daha mutluydular (F).
- Cep telefonu numaraları 11 hanelidir (G).

ÇIKARIMLARI BELİRLEYELİM-PARÇALAYALIM

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 40 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Çıkarımları diğer ifade yollarından ayırt eder- Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Sabit İstasyon (Çalışma köşeleri).

SÜREÇ

1. Şu an çok yorgunum, okuldan geldiğimden beri ödev yapıyorum (E).
2. Bana nedensiz yere bağırdın, bu yüzden benden özür dilemelisin (E)
3. Bana fazla kalemin varsa versene (H).
4. Doktora danışmadan ilaç kullanıyorsun. Bu sebeple hastalığın iyileşmiyor (E)
5. Seni her aradığımda telefonun kapalı oluyor (H).
6. Sabah kalktığımda gördüm ki dışarıdaki tüm su birikintileri donmuş. Gece hava çok soğuktan demek ki (E).
7. Her sene Kurban Bayramı'nda ilk önce babaannemlere gideriz (H).
8. En sadık hayvan köpektir. Aynı zamanda en sevimli hayvanlar da köpeklerdir (H).
9. Beni sinemaya çağırmadığınız için sana kırgınım. Hâlbuki bana sinemaya gidersek seni de çağırırız demiştin (E)
10. Ev aletlerini Tekzen'den alın. Tekzen'den aldığım ev aletleri hep uzun seneler bozulmadan kaldı. Ayrıca oradaki fiyatlar da gayet ucuz (E).
11. Önce denize gittik, yüzdük ve sonra bir şeyler yedik (H).
12. Bana sorarsan 5/C sınıfındaki kimseye güvenme (H).
13. Matematiği tüm derslerden daha fazla seviyorum (H).
14. Marketten aldığı ürünlerin tarihlerine dikkat et. Tarihi geçmiş gıdalara tüketirsen zehirlenebilirsin (E)
15. Çocukları çok severim; çünkü onlar çok masum ve sevecen olurlar (E).
16. Fenerbahçeli futbolcu Alper Potuk için bu sene çok başarılı geçmedi, çünkü sık sık sakatlıklarla boğuştu ve bu onun maçlara iyi hazırlanmasını engelledi (E).
17. Tamer elinde tuttuğun yumurtalara dikkat etmelisin. Pasta yapmak için yumurtaya ihtiyacımız var. Onlardan başka evde yumurta yok (E).
18. Eğer hayatında bir kez yavru bir kuş görseydin, ne kadar gürültü çıkardıklarını duyardın (H).
19. Bu sene derslerime günü gününe çalışmam gerek, çünkü artık ortaokul dersleri ilkokuldaki kadar kolay olmayacak (E).
20. Bu kadar çalıştıktan sonra yazılılarda yüksek notlar almak istiyorum (H).
21. Su, iki hidrojen, bir oksijen molekülünden oluşur (H).
22. Su, insanlar için vazgeçilmez, hayati bir sıvıdır. Çünkü insan vücudunun yaklaşık % 60'ı sudur (E).
23. Eğer sofrada sulu bir yemek yoksa benim karnım doymaz (H).
24. Bir koşucunun yarışmaya hazırlanmak için her gün beş saat çalıştığını duydum. Bu nedenle koşucu olmak için çok sıkı çalışmak gerekiyor (E).
25. Televizyondaki programların birçoğu izlenmeye değmez (H).
26. Televizyon başında çok fazla zaman geçirmenin beyin gelişimini olumsuz etkileyeceği uzmanlar tarafından belirtiliyor (H).
27. İnsanlar çok televizyon başında çok fazla zaman geçirmemeli; çünkü televizyon başında çok fazla zaman geçirmenin beyin gelişimini olumsuz etkileyeceği uzmanlar tarafından belirtiliyor (E).
28. Tüm bayanlar çiçekten hoşlanır. Selma'nın da çiçekten hoşlanacağını düşünüyorum. Bu nedenle doğum günü için ona çiçek aldım (E).
29. Ahmet ve Ali iyi arkadaşlar. Gittikleri yere hep beraber giderler. Eğer geziye gideceksek ikisini de çağırılmalısın (E).
30. Bu derse çok çalıştığında başarılı olabilirsin. Ancak sen yeteri kadar çok çalışmıyorsun. O halde senin bu derste başarılı olman zor gözüküyor (E).
31. Tüm mahallede elektrikler gitti. Ancak bizim apartmanda gitmedi. Demek oluyor ki bizim binada bir jeneratör var (E).
32. Uykusuz olduğunda çok sinirli oluyor, şu an çok sinirli, çünkü dün gece uyumadı (E).
33. Köpekleri eğitmek kedileri eğitmekten daha kolaydır. Çünkü köpekler kedilerden daha akıllı hayvanlardır (E)

HANGİSİ KESİN SONUÇ?
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Büyük Grup Tartışması
SÜREÇ Sınıfa aşağıdaki senaryolar sırasıyla sunulur. Senaryo sunulduktan sonra bir öğrenci tahtaya çıkar ve bu senaryoya dair açıklama yapar. Sonra bu öğrenci başka birisini işaret eder ve bu öğrenci senaryoya farklı bir açıklama getirir. Üç öğrenci bu şekilde farklı açıklamalar getirdikten sonra sınıfa bu açıklamaların hangisinin senaryodan çıkarılabileceğinin diğerlerine göre daha kesin olduğu sorulur ve çıkarımların kesinliği için toplanması gereken bilgilerin neler olduğu ve bu bilgilerin hangi yollarla toplanabileceği de öğrencilerle tartışılır. a) Cep telefonunuza bakmak için elinize aldığımızda gördünüz ki çalışmıyor. b) Sınıfa girdiğinizde gördünüz ki yerler ıslanmış. c) İlinizdeki bir mermer fabrikası üretimi durdurma kararı almış. d) Pandaların soyu tükeniyor. e) TEOG sınavlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. f) Dünya’da açlıktan ölenlerin sayısı her sene artıyor.

ÇIKARIMLARI DERECELENDİRELİM
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Küçük Grup Tartışması.
SÜREÇ Sınıf küçük gruplara bölünür ve gruplara çalışma kâğıtları verilerek çalışma kâğıdındaki fotoğrafa dikkatlice bakmaları istenir. İlk olarak fotoğraftan çıkardıkları kesin sonuçları ilgili yere not etmeleri istenir. Sonrasında fotoğraftan çıkarılacak olası sonuçları da yine ilgili yere not etmeleri istenir. En sonunda ise fotoğrafa ilişkin neyi öğrenmek istediklerini düşünerek buna dair sorular oluşturmaları ve ilgili yere yazmaları istenir. En sonunda ise fikirler paylaşılarak tartışılır.

ETKİNLİĞE AİT ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

Daha fazla çıkarım yapabilmek için neler sormak istersiniz?

Hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz? Resme bakarak kesin olarak söyleyebilecekleriniz nelerdir? RESİM
--

EN ÖNEMLİ BİLGİLER

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 20 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Büyük Grup Tartışması.

SÜREÇ

Sınıfa aşağıdaki üç durum sırasıyla sunulur ve fikirler not edilir. Sonrasında belirtilen fikirler üzerinde tartışılarak bir sonuca varılır.

Düşünelim 1. Köpeğinizi kayıp ettiğinizi varsayalım. Onu bulmak isteyen insanlara yardımcı olacağını düşündüğünüz ilişkili bilgileri işaretleyiniz.

- Köpeği nereden aldığınız
- Köpeğinizin ne yediği
- Köpeğinizin cinsi
- Köpeğinizin geceleri nerede uyuduğu
- Köpeğinizin rengi
- Köpeğinizin cinsiyeti
- Köpeğinizin boyu
- Köpeğinizin ne kadar hızlı koştuğu

Düşünelim 2. Yazın gazete dağıtımı için bir işe başvurduğunuzu varsayalım. İşveren size bir kâğıt uzattı ve sizden işe alınırken göz önüne alınacak en önemli üç özelliğinizi yazmanızı istedi. Sizce aşağıdakilerden hangisi bu anlamda en ilişkili bilgilerdir?

- a) Ben sol elle yazırım.
- b) Fen bilgisi dersim iyidir.
- c) Sağlıklı bir insanım.
- d) Okulun basketbol takımındayım.
- e) 12 yaşındayım.
- f) Yeni bir bisikletim var.
- g) Bu mahallede oturuyorum.
- h) Geceleri erken yatarım.
- i) Her gün dişlerimi fırçalarım.
- j) Dürüst biriyimdir.

Düşünelim 3. Markete gittiniz ve kendinize mısır cipsi alacaksınız. Aşağıdakilerden hangisi sizce en önemli/ilşkili bilgilerdir?

- Alacağım ürünün paketinin geri dönüşümlü olması.
- Kıvanç Tatlıtuğ'un bu cipsi tercih ediyor olması.
- Ürünün yüksek lif oranına sahip olması.
- Ürünün 2016 Dünya Kupası'na sponsor olması.
- Tadının güzel olması.
- Ürünün hiçbir koruyucu madde içermiyor olması.
- Ürünün bir seferde yenebilecek olması.
- Ürünün ambalajının canlı renklere sahip olması.
- Ürünün isminin kolay telaffuz edilebilir olması.
- Ürünün Sağlık Bakanlığı tarafından şüpheli maddeler içeren marka listesinde bulunmaması.

HEDEF TAHTASI
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası.
SÜREÇ “Evde hangi hayvanı beslemek en idealdir?” konusu üzerinde bir tartışma başlatılır ve tartışma sonunda 5 maddelik bir ölçütler listesi oluşturulur. Sonra bir gönüllü çıkar ve resmi gösterilen hayvan için okunan kural bu hayvan için olumlu ise parmağını hedef tahtasının bir iç dairesine hareket ettirir. Aksi takdirde parmağı sabit olarak durur. Bu her hayvan için tekrar edilir ve hepsinin hangi kademeye yetiştiği kaydedilerek sonuca varılır.

ETKİNLİĞE AİT ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

HEDEF TAHTASI

Evde besleyecek bir hayvan seçerken dikkat edeceklerimiz listesi;

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

SONUÇ

VARSAYIMLAR
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 20 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/ Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler. Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Büyük grup tartışması
SÜREÇ Aşağıdaki ifadeler sınıfa sırasıyla sunulur ve hangilerinin varsayım olup hangilerinin varsayım olmadığı üzerine bir tartışma başlatılır. 1. Hiç masa tenisi oynamadım ama bence oynaması kolaydır (E). 2. Bu filmin ismi çok garip; bence güzel bir film değil (E). 3. Hakan ikinci bir iş arıyor çünkü paraya ihtiyacı olduğunu söyledi (H). 4. Sigara içen birinin yanında bulunmak da kanser riskini artırır (H). 5. Geçmişte yaşayan insanlar bugün yaşayanlardan daha mutluydular (E) 6. Sınıf arkadaşım ile karşılaştım ama bana selam vermedi, galiba bana küstü (E). 7. Karşıdaki mağaza çok kalabalık; galiba orada indirim var (E). 8. Uzmanlara göre cep telefonları yaydıkları radyasyon nedeniyle sağlığa zarar veriyor (H). 9. İstatistiklere göre ilimiz hava kirliliğinde ilk sırada geliyor (H). 10. Selim çok uykulu görünüyor galiba gece çok geç yattı (E). 11. Binaya ısı yalıtımı yapıldığından evler daha sıcak oluyor (H). 12. Kardeşimin karnı ağrıyor, bence dün yediği bir şey dokundu (E). 13. Annem bugün beni hiç aramadı; herhalde çok meşgul olmalı (E). 14. Dengeli beslenmek için her besin grubundan yememiz gerekir (H). 15. İlimizde termal otellerin bulunması birçok insanı ilimize çekmektedir (H). 16. Geçtiğimiz sene gitar kursuna gitmeseydim notlarım daha yüksek olurdu (E). 17. Hafta sonu hava güzel olduğundan piknik yerleri çok doluydu (H). 18. Taner’i çağırdık ama gelmedi; herhalde başka bir planı vardı (E). 19. Bu daireyi uzun zamandır kimse kiralamadı; kirası pahalı bir ev olabilir (E). 20. Benim gösterdiğim yoldan gitseydik, eve daha çabuk varırdık (E).

YİRMİ SORU
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 10 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/Amaca uygun soru sorar Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Büyük grup tartışması
SÜREÇ Aklınızdan bir obje tutun ve öğrencilerin bunu sizin sadece “evet” ve “hayır” şeklinde cevaplayacağınız 20 soru ile tahmin etmesini sağlayın. On soru sonrasında hala objeyi bulamamışlarsa öğrencilerden stratejilerini gözden geçirmelerini isteyin. Böylece öğrencileriniz etkili sorular sormaları gerektiğinin farkına varacaklardır. Bu arada seçenekleri azaltmak için ne tür sorular sormak gerektiği üzerine kısa bir beyin fırtınası gerçekleştirin. Etkinlik sonunda da tahmin etmeyi kolaylaştıran 5 ipucunu sıralamalarını isteyin.

DÜŞÜNDÜRÜCÜ SORULAR

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 15 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları analiz eder/Amaca uygun soru sorar

Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Büyük grup tartışması

SÜREÇ

Öğrencilerinize eleştirel düşünen kişilerin etraflarındaki dünya hakkında merak ettiklerini keşfetmek adına daha iyi sorular soran kişiler olduklarını hatırlatın. Soruların iki tür olduğunu ve bunlardan ilkinin “TEK CEVAPLI” diğerinin ise “DÜŞÜNDÜRÜCÜ” sorular olduğunu ifade edin. Düşündürücü soruları tanımladıktan ve özelliklerini belirttikten sonra bu tarz sorular sormanın temelde zor olduğunu ve bazı soru kalıplarına ihtiyaç duyulabileceğini belirtin. Düşündürücü soru kalıplarını içeren çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtın. Sonrasında elinizde tuttuğunuz bir obje hakkında öğrenciler iki tür sorudan da sorsunlar. Sonrasında öğrenciler ortadaki gönüllü bir öğrenci hakkında istedikleri türden sorular sorsunlar. Dikkat çeken düşündürücü soruları çalışma kâğıdına kaydedip en sonunda bir soruyu birinci seçin.

ETKİNLİĞE AİT ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

DÜŞÜNDÜRÜCÜ SORULAR

"Düşündürücü Sorular" birçok farklı cevabı olan sorulardır. Bu tür sorular öğrendiğimiz şey hakkında derin şekilde düşünmemizi sağlayarak onu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur.

Neden ... olduğunu düşünüyorsun?

... hakkında ne düşünüyorsun?

Nasıl ... olabilir?

... hakkında nasıl bir kanıtın var?

Neden ...? Ne olmalı ...?

... olduğunu nasıl bilebiliriz?

... için bazı sebepler söyleyebilir misin?

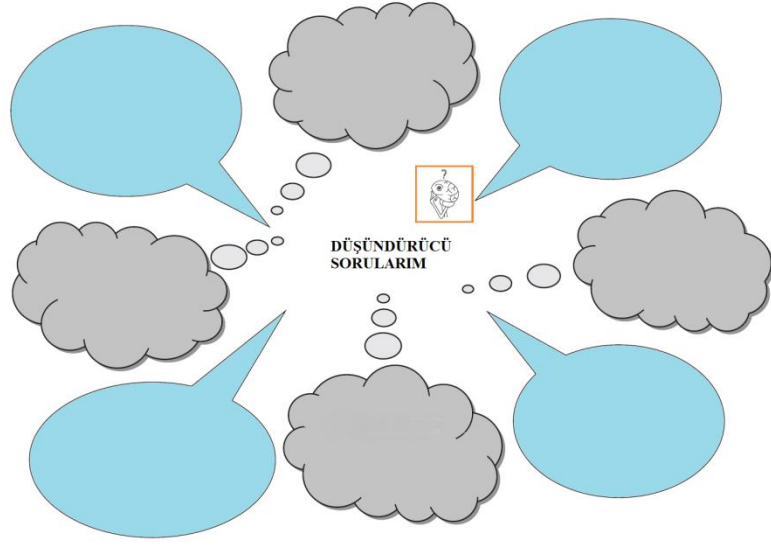
... olduğunu nasıl ortaya çıkarabiliriz?

... ise/olduğunda ne olabilir?

... olması mümkün mü?

... olsa/olsaydı ne olur/olurdu?





GÜÇLÜ ÇIKARIMLAR

Ders: Eleştirel Düşünme

Sınıf: 5.Sınıf

Yaklaşık Süre: 40 dakika

Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Çıkarımları değerlendirir/ Bir çıkarımın gücünü test eder **Materyaller:** Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı.

Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Büyük grup tartışması

SÜREÇ

Aşağıdaki çıkarımlar üzerinde sırasıyla sınıf genelinde tartışma gerçekleştirilir ve bu çıkarımların gücü belirlenmeye çalışılır.

- Başkalarına kesinlikle maddi yardım yapmamalısın çünkü sen zora düştüğünde kimse sana yardım etmeyecektir.
- Şu havada uçan şey ya bir helikopter ya da bir uçak.
- Ya hemen ülke olarak daha fazla petrol satın alırsanız ya da ısınma, aydınlanma ve makineler için bir daha hiç enerji bulamayız.
- ... restoranı çok seviyorum çünkü onlar tüm restoranlardan daha iyiler.
- ... benim favori şarkım; bu şarkı bir harika.
- Ne zaman ... marka un kullansam böreklerim güzel oldu. O yüzden bundan sonra da ne zaman bu markayı kullansam böreklerim güzel olacaktır.
- Yeşil renkli kalemle girdiğim Sosyal Bilgiler sınavından çok iyi not aldım, bundan sonra hep bu kalemle sınava gireceğim; çünkü iyi not almak istiyorum.
- Sigara içenlerin çoğu kanser hastasıdır; demek ki kanser olmak insanların sigaraya başlamasına neden olmaktadır.
- Bu dönem notlarım çok düştü; bu dönem başladığım gitar kursunun etkisi bu, gitar kursunu bırakacağım.
- Tatilde gittiğim İtalya'da bir seferinde sokakta kavga eden insanlar gördüm; bence İtalya çok güvensiz bir ülke.
- Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları çok şımarık. Doktor çocukları hep şımarık olur.
- Bir örümcek atomlardan oluşur ve atomlar görünmez; bu sebeple örümcek de görünmezdir.
- Bir çita günde bir insandan çok et yemektir; bu nedenle tüm çitalar tüm insanlardan toplam olarak daha çok et yemektir.
- Filmin efektleri harika; bu sebeple film de kesinlikle harikadır.
- Dün bir rüya gördüm; rüyamda yaşadığım şehirde bir trafik kazası oluyordu. Sabah uyandığımda bir baktım ki gerçekten bugün bir trafik kazası olmuş. Rüyalarımın geleceği tahmin edebilirim.

DEĞİŞTİR!
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 15 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Materyaller: Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Küçük grup tartışması
SÜREÇ
Sınıf küçük gruplara bölünür. Her gruba bir miktar Değiştir! kartı verilir. Her gruptaki ilk kişi bir kart seçer ve okur. Sonra kâğıtta bulunan ifadeyi destekleyen ve desteklemeyen nedenler düşünmesi için kendisine 2 dk. süre verilir. Sonrasında grubunu ifadenin doğruluğuna ikna etmeye çalışır. 1 dk. sonra “Değiştir!” komutuyla bu sefer ifadenin aleyhine kanıtları grubuna sunmaya başlar. Aynı etkinlik diğer gruplarda da tekrar edilir.

ETKİNLİĞE AİT ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir.	Öğrenciler de öğretmenlerine sene sonu not vermelidir.
Herkes beş senede bir meslek değiştirmelidir.	İnsanların nüfuz cüzdanlarını yanında taşımaları zorunlu hale getirilmelidir.
Herkes beş senede bir meslek değiştirmelidir.	Kimsenin yurt dışına çıkmasına izin verilmemelidir.
Her okulun bahçesinde televizyonlar olmalıdır.	Kimsenin beş arkadaştan fazla arkadaş sahibi olmamasına izin verilmemelidir.
Herkesin internet kullanımına sınır getirilmelidir.	Tilkilerin avlanmasına izin verilmelidir.
İnsanlar sekiz yaşından itibaren oy kullanabilmelidir.	Evlenmek isteyenler bir sınava tabi tutulmalı ve sınavı geçtiği takdirde evlenmelerine izin verilmelidir.

BAKIŞ AÇILARI
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 25 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar Materyaller: Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Drama, Büyük Grup Tartışması, Küçük grup tartışması
SÜREÇ Öğrencilerinize yeni fikirleri tetiklemenin yollarından birinin kendini başka bir kişinin yerine koyup onun bakış açısını değerlendirmek olduğunu ifade edin. Sonrasında sınıfı beş gruba ayırarak her bir gruba aşağıdaki konulardan bir adet verin. Her grupta kâğıda yazma görevini yerine getirmek amacıyla bir adet sekreter bulunsun. Gruplara konu hakkında düşünceleri için beş dakika verin. Gruplardan çalışma kâğıdının ortasına konuyu ve kâğıttaki dört bölmeye de sırasıyla her öğrencinin fikirleri yazmalarını isteyin. Ayrıca bölmelere fikirlerin sebeplerinin de not edilmesini talep edin. Olabildiğince gruptaki her öğrenci farklı fikirler belirtip nedenlerini açıklasın. Sonrasında gruplar bu görüşler üzerinde en uygun gördüklerine karar vermek için beş dakika boyunca tartışsınlar ve sonrasında sırayla tüm görüşleri ve kararlarını sınıfa açıklasınlar.

ETKİNLİĞE AİT ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

BAKIŞ AÇILARI

1. GÖRÜŞ	2. GÖRÜŞ	KARAR
3. GÖRÜŞ	4. GÖRÜŞ	

- Bir günlüğüne ünlü biri olsaydınız kim olmak isterdiniz? Neden?
- Issız bir adaya düşseydiniz yanınız almak istediğiniz en önemli şey ne olurdu? Neden?
- Ülke için bir kanun çıkarma hakkınız var. Nasıl bir kanun çıkarırdınız? Neden?
- Sihirli halı ile bir yere gitme hakkınız var. Dünyada gitmek için nereyi seçerdiniz? Neden?
- Bir üstün gücünüz olsaydı bunun ne olmasını isterdiniz? Neden?
- Eve bir hayvan alacaksanız bu hangisi olurdu? Neden?

HANGİSİ HAKLI?
Ders: Eleştirel Düşünme Sınıf: 5.Sınıf Yaklaşık Süre: 40 dakika Kazanımlar/Alt Kazanımlar: Bir kaynağın güvenilirliğini belirler/ Ölçütleri, güvenilirliği saptamada etkin biçimde kullanır Materyaller: Bilgisayar, Projeksiyon, Tahta, Çalışma Kâğıdı. Öğrenme Öğretme Strateji ve Yöntemi: Buluş Yolu ile Öğretim, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Münazara.
SÜREÇ Araştırmacılar ciddi suçlar işleyen çocuk suçluların % 98'inin TV'de düzenli olarak şiddet programları izlediğini belirtmektedir. Bu istatistiği iki yönlü olarak nasıl yorumlarsınız? Yani TV'nin bu suçları teşvik ettiğini düşünen biri olarak ve bunun tersine TV'de ifade özgürlüğünü savunan biri olarak?



EK-3: Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ TESTİ

Sevgili öğrenci, bu test sizlerin eleştirel düşünme becerinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Testteki soruları ve seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve size en doğru gelen şıkkı işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Arş. Gör. Eray EĞMİR

- 1) Aşağıda ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaca ulaşmaya çalışırken ortaya çıkabilecek engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme uygun değildir?
 - a. Ders çalışmak istiyorsunuz-Evde gürültü var.
 - b. Sağlıklı olmak istiyorsunuz-Asitli içecekler tüketiyorsunuz.
 - c. Arkadaşınızla buluşmaya yetişmek istiyorsunuz-Cep telefonunuzu evde unuttunuz.
 - d. Ödevlerinizi zamanında bitirmek istiyorsunuz-Plansız hareket ediyorsunuz.
- 2) Aşağıda verilenlerden hangisi sizce bir problem durumu değildir?
 - a. Yeni bilgisayarınızı alıp eve getirdiğinizde kutunun içinde bazı parçaların olmadığını gördünüz.
 - b. Bugün önemli bir sınav olacağınız dersin hocası hastalığından dolayı okula gelemedi.
 - c. Fotoğrafçıdan fotoğraflarınızı almaya gittiğinizde gördünüz ki fotoğraflar başkasına ait.
 - d. Bir ödev hazırlayacaksınız ancak ödevle ilgili yeteri kadar kaynak bulamadınız.
- 3) Lisede başarılı bir öğrenci olan Faruk üniversite sınavı sonrası ailesinin ısrarı ile ve mezun olduktan sonra maaşı iyi olduğu için Mühendislik bölümünü seçmiştir. Ancak okula başladıktan sonra dersler ilgisini çekmemiş ve ona zor gelmiştir. Faruk zamanla mühendislikten başka mesleklere ilgisi olduğunu fark etmiştir.

Size göre aşağıda belirtilen durumlardan hangisi Faruk’la ilgili en temel problemdir?

 - a. Faruk derslerine doğru yöntemle çalışmamaktadır.
 - b. Faruk isteyerek okuyacağı bir bölüm tercihi yapmamıştır.
 - c. Faruk tercih döneminde bölüm hakkında bilgi edinmemiştir.
 - d. Faruk bölümdeki derslerin daha kolay olacağını düşünmüştür.
- 4) İlinizdeki hava kirliliğinin nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?
 - a. İlinizde hava kirliliğine neden olan ısınma türleri ne sıklıkta kullanılıyor
 - b. İlinizdeki iklim şartlarının hava kirliliğine olan etkisi nedir
 - c. İlinizde hava kirliliğine dönük önlemler ne seviyede alınıyor
 - d. İliniz ülke çapında yapılan hava kirliliği sıralamasında kaçınıcı sırada

5) Odanızda baktığınız çiçek bir miktar büyüdüktan sonra yavaş yavaş solmaya ve kurumaya başladı. Bu durumun nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a. Çiçeğin uygun miktarda güneş ışığı alıp almadığı
- b. Çiçeğin yerinin zaman içinde değiştirilip değiştirilmediği
- c. Çiçeğin odaya konulduktan ne kadar sonra solmaya başladığı
- d. Çiçeğin toprağının büyüme esnasında yenilenip yenilenmediği

6) Arkadaşın Mine dün izlediği filmi sana anlatırken aşağıdaki ifadeleri kullanıyor. Bu ifadelerden hangisi kanıtlanabilir bir gerçektir?

- a. Filmdeki başrol oyuncusu başarılı bir oyunculuk yapmış.
- b. Filmdeki hikâye Ege’de küçük bir kasabada geçiyor.
- c. Film son zamanlarda izlediğim en komik Türk filmiydi.
- d. Filmin çekimi için daha farklı yerler tercih edilebilirdi.

7) Aşağıdaki cümleler fikir veya gerçek olmalarına göre eşleştirilmiştir. Sizce eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a. Osmanlı Devleti 1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulmuştur -GERÇEK
- b. Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu olmalıdır-FİKİR
- c. Süt ürünleri bizim için sebzelerden daha önemli bir besindir -GERÇEK
- d. Öğrenciler de öğretmenlere sene sonu başarı notu vermelidir -FİKİR

Çıkarım: Bir iddia ve bu iddiayı kanıtlamaya yönelik nedenler içeren ifadelere çıkarım denir. Çıkarımlar bizi bir iddianın doğru veya yanlış olduğuna ikna etmek içindir. Örneğin; “yarın yağmur yağacak” ifadesi bir iddiadır. Bu iddiayı kanıtlamak için cümleye sebep veya sebepler eklersek o zaman çıkarım yapmış oluruz. Örneğin; “yarın yağmur yağacak çünkü dün hava durumunda dinledim”. Burada çıkarımın “yarın yağmur yağacak” bölümü çıkarımın **sonuç** bölümü; sonucu destekleyen nedenleri ortaya koyan “dün hava durumunda dinledim” bölümü de çıkarımın **neden** bölümüdür.

Aşağıdaki 8.-11. soruları yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.

8) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir çıkarım değildir?

- a. Hastalığım için tedaviye gittiğim doktor birkaç gün evde dinlenmemi söyledi.
- b. Aslı ile Mine iyi arkadaşlar, bu sebeple aynı grupta olurlarsa daha iyi çalışırlar.
- c. Darda kalan insanlara yardım etmek gerekir, çünkü bu ahlaklı bir davranıştır.
- d. Bugünlerde havalar soğuk olduğu için daha kalın elbiseler giymemiz gerek.

9) “Semih başarılı bir koşucudur...” cümlesi hangisi ile tamamlanırsa bir çıkarım olmaz?

- a. Bu sene katıldığı turnuvalarda dereceye girdi.
- b. Bu spora henüz sekiz yaşındayken başlamıştır.
- c. Bu alanda kazandığı madalyalar vardır.
- d. Uzmanlar tarafından övgü almaktadır.

10) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a. Anıl ailedeki tek erkek çocuk. Çünkü Anıl'ın iki kız kardeşi var.

Sonuç

Neden

b. Proje ödevinden 90 aldım. Düşüncem o ki öğretmen yaptığım ödevi beğendi.

Neden

Sonuç

c. İbrahim'in en sevdiği arkadaşı benim. Bu nedenle yaptığım uyarıları dikkate alır.

Sonuç

Neden

d. Sabah kalktığımda boğazlarım şişmişti. Yatmadan önce içtiğim buzlu su dokundu galiba.

Neden

Sonuç

11) Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a. Ehliyet almak için 18 yaşını doldurmak gerekir. Demet artık ehliyet alabilir.

Neden

Neden

Çünkü dün 18 yaşını doldurdu.

Sonuç

b. Bu mahallede en düşük kira 700 Türk Lirası. Selim ise kiraya 500 liradan fazla

Neden

Neden

vermek istemiyor. O yüzden Selim bu mahallede kiralık ev bakmayacaktır.

Sonuç

c. Bu dersi geçemeyeceğim. Dersten geçmem için en az 50 almam lazımdı. Ben ise,

Sonuç

Neden

sınavdan 40 aldım.

Neden

d. Bu işe başvurmak için şartları sağlıyorum. Şirket başvuru için yabancı dil istiyor.

Sonuç

Neden

Ben de İngilizce biliyorum.

Neden

12) Bir adam bir çocuğu bir dükkândan koşarak çıkarken görüyor. Çocuk çıkarken kapıda bir kıza çarpıyor ve ona yardım etmek için durmuyor. Buna göre aşağıdaki sonuçlardan hangileri kesindir?

a. Kız dükkâna girmek üzeredir.

b. Çocuk birtakım sebeplerden dolayı geç kalmıştır.

c. Çocuk biraz önce dükkânda bulunmaktaydı.

d. Adam kızın yere düştüğünü görmüştür.

13) Sokakta dili dışına çıkmış bir köpek gördüğümüzü düşünelim. Bu bilgiden hareketle aşağıdaki sonuçlardan hangisi kesindir?

a. Köpek bir hayli susamıştır.

b. Köpek hızlı bir koşu yapmıştır.

c. Köpeğin bir yeri acıyordur.

d. Köpek dilini dışarı sarkıtmıştır.

14) Yaşamak için başka bir şehre taşınmak isteyen Mehmet'in aşağıdaki noktalardan hangisini göz önüne alması en az gereklidir?

a. Taşınacağı şehrin kendisi ve ailesi için güvenli bir yer olması

b. Taşınacağı şehirde sosyal ve kültürel aktivitelerin yoğun olması

c. Taşınacağı şehrin tanınmış doğal güzelliklerinin olması

d. Taşınacağı şehirde kazancıyla geçinebilecek olması

Varsayım: Henüz yeteri derecede kanıtlanmamış ancak kanıtlanması umulan düşünce ve iddialara varsayım denmektedir. Örneğin bir kimse elinde kanıt olmadığı halde “Öğretmen benim projeme düşük not verdi nedenini öğretmene sormadım ama bence konumu beğenmedi” diyorsa bir varsayımda bulunuyor demektir. Çünkü düşük not almasının sebebinin hocasına sormamış ve bu düşüncesine dair bir kanıt elde etmemiştir.

Aşağıdaki 15 ve 16. soruları yukarıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

15) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayımdır?

- a. Hakan ikinci bir iş arıyor çünkü paraya ihtiyacı olduğunu söyledi.
- b. Karşıdaki mağaza çok kalabalık; bence orada iyi bir indirim var.
- c. Dengeli beslenmek için her besin grubundan yememiz gerek.
- d. Kayıtlara göre ilimizdeki termal otellere tatilde birçok insan geliyor.

16) Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayım değildir?

- a. Karşıdaki kız kaldırıma oturmuş ağlıyor; arkadaşıyla tartıştı galiba.
- b. Benim gösterdiğim yoldan gitseydik şimdi eve varmıştık.
- c. Binaya ısı yalıtımı yapıldığından beri evimiz daha sıcak oluyor.
- d. Geçtiğimiz yıl gitar kursuna gitmesem notlarım daha yüksek olurdu.

17) Okulda üye olduğunuz kulüp ile il genelinde maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için bir etkinlik gerçekleştirmek istiyorsunuz. Bu etkinliği planlamak için yaptığınız toplantıda cevap aradığınız en önemli soru ne olabilir?

- a. Etkinliğin dikkat çekmesi için ismi ne olsun?
- b. Etkinliğin verimli olması için neler yapalım?
- c. Etkinliği insanlara hangi yollarla duyuralım?
- d. Etkinlik için hangi kurumlardan izin alalım?

18) “Ortaokul derslerini geçmek için planlı bir şekilde çalışmak gerekir” diyen bir arkadaşınıza aşağıdaki sorulardan hangisini sorarsanız onun bu düşüncesine dair daha az bilgi elde edersiniz?

- a. Hangi dersler plan yapmaya en uygundur?
- b. Nasıl bir plan yapmaktan bahsediyorsun?
- c. Plansız çalışmanın zararları neler olabilir?
- d. Planlı çalışmak için önerilerin nelerdir?

19) “Sınıf arkadaşım Levent her sabah okula geldiğinde uykulu oluyor. Bence ya geceleri geç yatıyor ya da evi uzak olduğundan derse yetişmek için erken kalkıyor” çıkarımında hatalı olan nokta nedir?

- a. Hiçbir hata yoktur.
- b. Bu iki durum dışında üçüncü bir olasılık da doğru olabilir.
- c. Levent’in okula nasıl geldiği cümlede ifade edilmemektedir.
- d. Levent’in okula uykulu gelmediği sabahlar da vardır.

20) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a. Afyon’da akşam herkes gezmek için dışarı çıktığında ya Özdilek’e gidiyor ya da ParkAfyon’a.
- b. Bu marketten iki sefer karpuz aldım ve ikisi de kötü çıktı. Başka marketlerden alırsam kesin güzel çıkacaktır.
- c. Geçen sınav Hande ile oturmuştum ve sınavım iyi geçti. Yine sınavım iyi geçsin diye onun yanına oturacağım.
- d. Deniz ürünlerine alerjim var; karnımı ağrıtıyor. Midye de bir deniz ürünü midye de yemiyorum.

21) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a. Ankara’da kaldığım üç gün boyunca iki trafik kazası gördüm. Tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor.
- b. Hava açık olduğunda evden Afyon Kalesi’ni görebiliyorum. Eğer yarın da hava açık olursa yine görebilirim.
- c. Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları yaramaz. Doktor çocukları hep yaramaz olur.
- d. Filmin afişini gördüm ve bana çok ilginç ve dikkat çekici geldi. Bence film de kaliteli ve güzeldir.

22) “Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a. Böylece tüm öğrenciler kendilerini daha özgür hissedeceklerdir.
- b. Bu yolla öğrencilerin yeterli şekilde beslenmesi sağlanabilir.
- c. Böyle olursa ders esnasında öğrencilerin dikkati dağılacaktır.
- d. Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

23) “Okullarda öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlerecek ders ve etkinliklere önem verilmelidir” ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a. Düşünme insanların hayat kalitesini arttıran bir eylemdir.
- b. Düşünen insanlar başkaları tarafından daha zor kandırılırlar
- c. Düşünürsek daha önceden göremediğimiz birçok şeyi fark edebiliriz.
- d. Programda düşünme ile ilgili derslerden daha da önemli dersler vardır.

24) Araştırmacılar öğrencilerin TV izlemesinin okuma davranışlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek istemişlerdir. Araştırmada içerisinde 1-6 yaş arası çocukların yaşadığı evlerin % 33'ünde nerede ise günün tamamına yakınında TV açık kalmaktadır. Bu çocuklar daha çok TV izleyip daha az kitap okumaktadırlar. Buna göre, verilen ilişki çalışmasından çıkarılabilecek uygun sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- a. TV sahibi olursanız 6 yaşındaki çocuğunuz kitap okumak istemeyecektir.
- b. Evinde hiç TV olmayan çocuklar daha çok okumaktadırlar.
- c. Zamanının çoğunda TV izlemek çocukların üçte birinde az okumaya yol açmaktadır.
- d. Eğitim programları izleyenler çizgi film izleyen çocuklardan daha çok kitap okumaktadırlar.

25) Size birisi en iyi çikolata Cicim marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdakilerden sorulardan hangisi önemli değildir?

- a. Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiştir mi?
- b. Bu kişi bu bilgiyi nereden edinmiştir?
- c. Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor?
- d. Bu ürünü deneyen başkalarının görüşlerini almış mı?

EK-4: Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler aşağıdaki form sizin eleştirel düşünmeye ilişkin davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdiğinizi kendi değerlendirmenizle belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formun ilk bölümündeki bilgileri eksiksiz doldurunuz ve sonrasında form maddelerini boş madde bırakmadan size en yakın gelen şıkkı seçerek işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Eray EĞMİR

	Eleştirel Düşünme Davranışları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Her Zaman
1	Verilen bir durumdaki problemin farkına varabilirim				
2	Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlayabilirim				
3	Verilen bir durumdaki problemi çözmek için hangi bilgileri edinmem gerektiğini bilirim				
4	Kişisel fikirlerle kanıtlanabilir gerçekleri ayırt edebilirim				
5	Çıkarımları diğer ifade yollarından ayırabilirim				
6	Bir çıkarımı temel bileşenlerine ayırabilirim				
7	Bir durumdan çıkarılabilecek kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt edebilirim				
8	Bir konu ile ilişkili olan ve olmayan bilgileri ayırt edebilirim				
9	Bir ifadenin varsayım olup olmadığını belirleyebilirim				
10	Bir konuda amacıma uygun sorular sorabilirim				
11	İfade edilen bir çıkarımın mantıklı olup olmadığını fark edebilirim				
12	Bir konuda karar verirken farklı bakış açılarını da göz önüne alırım				
13	Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek için ölçütler belirleyebilirim				
14	Bir kaynağın güvenilirliğini, belirlediğim ölçütler yardımıyla değerlendirebilirim				
15	Sınıfın çoğu söylemese de onlardan farklı düşüncelerimi açıklarım				
16	Bir arkadaşımın belirttiği görüşün doğru ve yanlış yanlarının neler olduğunu düşünürüm				
17	Bir konuyu tam olarak bilmesem de bir şeyler söylerim				
18	Bir görüş bence ya doğrudur ya da yanlıştır				
19	Bir konuda yalnız bir görüş doğru olabilir; birden fazla görüş doğru olamaz				

20	Bir arkadaşım görüş belirttiğinde anlamazsam ona görüşü hakkında soru sormam				
21	Bence her problemin yalnızca bir çözüm yolu vardır				
22	Amaçlarıma ulaşmaya çalışırken karşılaşılabileceğim engellerin farkındayım				
23	Çevremdeki problemleri önem derecesine göre sıralayabilirim.				
24	Yeterli kanıt bulana kadar bir konuda görüş bildirmem				
25	Görüşümün yanlış olduğuna dair kanıtlar bulursam görüşümü değiştiririm				
26	Bir konuda bilmediğim şeyler olduğunu fark edersem bunu rahatlıkla kabul ederim				
27	Problemleri çözmeye çalışmak heyecanlı ve zevkli bir iştir				
28	Karar verirken duygularımı kontrol etmeye çalışırım				
29	Kendi önyargılarımın farkına varabilirim				
30	Önyargılarımın verdiğim kararları etkilemesine izin vermem				
31	Bir konuda düşünürken yoğun bir dikkat ve çaba sarf eder ve bunu sürdürmeye çalışırım				
32	Sunulan çıkarımlardaki mantıksız noktaları belirleyebilirim				
33	Bir konu hakkında sunulan düşünceleri değerlendirmeden kabul etmem				
34	Başkalarının fikirlerini anlamak için çaba harcarım				
35	Kendi görüşlerimi sorgulamaya istekliyimdir				
36	Bir çıkarımda neden ve sonuç arasındaki ilişkinin mantıklı olup olmadığını anlayabilirim				
37	Bir görüşü kabul ederken veya reddederken yeteri kadar kanıta sahip olmam gerekir				
38	Düşünürken standartlar kullanırım ve arkadaşlarımdan da bu standartları kullanmasını beklerim				
39	Bir konuda düşüncemi belirtirken olabildiğince açık bir dil kullanırım				
40	Bir konu üzerinde yapılan fikir alışverişine katılmaya istekliyimdir				

EK-5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Verilen bir durumdaki problemi anlar.

a) Verilen bir durumdaki problemin farkına varır

1. Sizce yaşadığınız ildeki en önemli problemler nelerdir? Neden bunların birer problem olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Arkadaşlarınızla iletişim kurarken en sık yaşadığınız problemler nelerdir? Neden bunların birer problem olduğunu düşünüyorsunuz?

b) Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar

1. Abdullah Bey grip olmuştur. İyileşmek için ise karısı grip olduğunda doktorun karısına verdiği ilaçları kullanmıştır ancak hastalığı bir türlü iyileşmemiştir. Sizce Abdullah Bey'in iyileşmemesinin sebebi nedir?
2. Her gün ülkemizde israf edilen milyonlarca ton gıda maddesi bulunmaktadır. İsraf inancımız açısından yanlış bir harekettir. Ayrıca ülkemize de maddi anlamda ciddi zararlar vermektedir. Bununla alakalı bilgilendirme çalışmaları yapılmasına rağmen israf aynı düzeyde devam etmektedir. Sizce bu durumun temel sebebi nedir?

c) Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler

1. Bir derse iyi çalıştığınız halde kötü notlar aldığınızı düşünün. Problemi çözmek için hangi bilgilere başvurursunuz?
2. Öğretmenin sana ilindeki hava kirliliğinin nedenlerine ilişkin bir araştırma ödevi verdiğini düşünelim. Problemin çözümü için hangi bilgilere ihtiyaç duyarsın?

2. Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır.

1. Bir arkadaşın dün akşam izlediği filmi anlatırken şu cümleleri kullanıyor. Bunların hangileri kanıtlanabilir nesnel gerçekler hangileri ise kişisel fikirlerdir?:

- Film Çanakkale'de küçük bir kasabada geçiyor.
- Filmde çocukluğundan beri o kasabadan hiç çıkmamış bir adamın hikâyesi anlatılmış.
- Filmin başrol oyuncusu çok başarılı bir oyunculuk yapmış.
- Filmin çekimleri için o kasabayı seçmeleri iyi bir tercih olmuş.
- Filmde kasabanın doğal güzellikleri daha çok gösterilseydi iyi olurdu.
- Filmde iki tane de çocuk oyuncu rol almış.
- Film son zamanlarda izlediğim en komik Türk filmiydi.
- Film yaklaşık iki saat kadar sürüyor.

2. Emre okuduğu sınıf ve sınıf arkadaşları hakkında şu bilgileri veriyor. Bunların hangileri kanıtlanabilir nesnel gerçekler hangileri ise kişisel fikirlerdir?:

- Yanımda oturan sıra arkadaşım Kemal'in babası öğretmen.
- Sınıfta notları en yüksek öğrenci Halime isimli bir kız.
- Sınıftaki en yardımsever arkadaşım Erhan.
- Sınıfta yirmi beş öğrenci var.
- Sınıfımızın duvarları bu yaz sarıya boyanmış.
- Sınıfımız okulun en eğlenceli sınıfı.
- Sınıftaki öğrenciler arasında çok iyi bir arkadaşlık var.
- En sıkıcı dersimiz müzik dersi.
- Haftada dört saat Sosyal Bilgiler dersimiz var.

3. Çıkarımları analiz eder.

a) İddia, konu (sorun) ve çıkarım kavramlarının özelliklerini bilir.

1. Kitap okumanın önemine dair çıkarımlar kurunuz.
2. "Etkili düşünmek önemlidir çünkü..." cümlesini çıkarım oluşturacak şekilde tamamlayınız.

b) Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir/ c) Çıkarımları formüle eder

Size ifade ettiğim çıkarımların bileşenlerini belirtip standart biçimde formüle ediniz.

1. Bu dersi geçemeyeceğim. Dersten geçmem için en az 50 almam lazımdı. Ben ise sınavdan 40 aldım.
2. Düşünmeyi öğrenmek hayatta daha mantıklı kararlar vermemizi sağlar. Bu nedenle düşünmeyi öğrenmek için çaba göstermeliyiz.

d) Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder

Size ifade ettiğim iki durumdan çıkarabileceğiniz kesin ve kesin olmayan sonuçları ifade ediniz.

1. Eve geldiğinizde televizyonu açmak istediniz ancak çalışmıyor.
2. Okulunuzda ilk dönem dersinize giren matematik öğretmeniniz değişmiş.

e) İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder

1. Yaz tatili için bir okuma listesi hazırlıyorsunuz. Listeye dâhil edeceğiniz kitapları seçerken neleri dikkate alırsınız?
2. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmeniniz bir ödev yapmanızı istedi. Ancak konu seçiminde sizi serbest bıraktı. Seçeceğiniz konuyu belirlerken hangi noktaları göz önüne alırsınız?

f) Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler

Aşağıdaki ifadeler birer varsayım mıdır? Neden?

- 1) Geçmişte yaşayan insanlar bugün yaşayanlardan daha mutluydular.
- 2) Binaya ısı yalıtımı yapıldığından evler daha sıcak oluyor.

4. Amaca uygun sorular sorar

1. Topluma hizmet için arkadaşlarınızla bir faaliyette bulunmak istiyorsunuz. Faaliyeti belirlemek ve verimli olmasını sağlamak için ne tür sorular sorarsınız?
2. İstanbul'a gitmek için hava, kara ve demiryolunu kullanabilirsiniz. Seçiminizi yaparken hangi sorular sorarsınız?

5. Çıkarımları değerlendirir

a) Bir çıkarımın gücünü test eder

1. "Ankara'ya geldiğim günden beri iki kazaya şahit oldum. Bence tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor" çıkarımında hatalı nokta sizce nedir?
2. "Geçen sınava kırmızı kazağımla girmiştik ve sınavım iyi geçmişti. Şimdi de önemli bir sınavım var ve kırmızı kazağıma giyip gideceğim" çıkarımında hatalı nokta sizce nedir?
3. "Afyon'da herkes akşamları gezmek için ya Özdilek'e ya da Park Afyon'a gider" çıkarımında hatalı nokta sizce nedir?

b) Diğer bakış açılarını göz önüne alır.

1. “Teknoloji her anlamda insanların hayatlarına olumlu etkiler yapar” görüşünü destekleyen ve karşı çıkan ikişer görüş belirtiniz.
2. “Her öğrenciye ayda bir kitap okuma zorunluluğu getirilmelidir” görüşünü destekleyen ve karşı çıkan ikişer görüş belirtiniz.

6.Bir kaynağın güvenilirliğini belirler

1. Ahmet oğluna geri dönüşümün önemini anlatmak için bir şeyler yapmak istemektedir. Bunun için bahçelerinde bir geri dönüşüm köşesi oluşturup evlerindeki kâğıt, plastik, cam gibi atıkları ayrı ayrı biriktirmektedirler. Bir gün oğlu Ahmet’e “baba bu topladıklarımızı geri dönüşümcüler ne yapıyor?” diye sormuştur. Ahmet Bey bunu bilmediğin fark etmiş ancak oğluna cevabı birlikte bulabileceklerini söylemiştir. Bu noktada en güvenilir bilgiyi nereden elde edebilirler?
2. Size birisi en iyi çikolata “...” marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için hangi noktalara dikkat edersiniz?

**AÇIK UÇLU GÖRÜŞME SORULARINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK
HOLİSTİK RUBRİK**

Seviye	Nitelik
4	Soruya net cevap verdi ve cevabını yeterli şekilde gerekçelendirdi
3	Soruya net cevap verdi ancak cevabını yeterli şekilde gerekçelendiremedi
2	Soruya net cevap veremedi ancak cevabını yeterli şekilde gerekçelendirdi
1	Soruya net cevap veremedi ve cevabını yeterli şekilde gerekçelendiremedi

EK-6: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki anket formu, yansıtıcı düşünme düzeyini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Zaman ayırıp yardım ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap söz konusu değildir. Her soru için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Arş. Gör. Eray EĞMİR

Yansıtıcı Düşünme ile ilgili beceriler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Günlük ihtiyaçlarıma göre bir problemi analiz edebilirim (çözümleyebilirim).					
Soru sormayı severim.					
Derslerde öğrendiklerimin yaşamla ilişkilendirme fırsatı yaratıp yaratmadığını değerlendiririm					
Dersteki etkinlikleri nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.					
Alternatif yöntemler ve bakış açıları üzerinde düşünürüm.					
Arkadaşlarımla çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.					
Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım.					
Bir problemi çözdüğümde yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.					
Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.					
Bir problemi okuduğumda çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım.					
Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
Her dersten sonra başarı ve başarısızlığımın kritiğini yaparım.					
Karşıma çıkan zorlukları kolayca sezebilirim.					
Okulda ve okul dışında sürekli düşünmeyi hayat tarzı haline getiririm.					
Problemlerin çözümünü kolaylaştırırım.					
Herhangi bir etkinliğe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.					

EK-7: Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Aşağıda, sınıf ortamına ilişkin 29 cümle yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sınıf ortamını göz önünde tutarak tavrınızı belirleyiniz. Lütfen belirtilen görüşe katılma derecenizi;

Tamamen Katılıyorum-5, Katılıyorum-4, Kararsızım-3, Katılmıyorum-2 ve Hiç Katılmıyorum-1 puan olacak şekilde rakamlı ilgili yere yazınız.

1. Sınıfta herkesin, ayırım gözetmeksizin eşit oy hakkı olmalıdır.....()
2. Grup çalışmalarında, genelde grup üyeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirmezler.....()
3. Sınıfın büyük bölümünü etkileyecek kararlar, tüm öğrenciler tarafından, özgür bir oylama sonucu alınmalıdır.....()
4. Sınavda kopya çekilmesinin, o kadar önemli olduğuna inanmıyorum.....()
5. Grup çalışmalarında, sorumluluk, genelde birkaç kişinin üzerine yıkılır.....()
6. Sınıfta bir konuda oylama yapılırken, herkes, hiçbir etki altında kalmadan oyunu kullanabilmelidir.....()
7. Kopya çekenle, kopya çekmeyenin aynı notu almaları haksızlıktır.....()
8. Eğer bir çalışma yapmam isteniyorsa, çalışma konumu, belirlenen konular arasından özgürce seçmek isterim.....()
9. Öğretmenler hiçbir biçimde kopya çekilmesine izin vermemelidir.....()
10. Öğrencilerin birbirlerini anlayabilmelerinde en etkili yöntem, birlikte çalışmadır.....()
11. Öğretmenler, ara sıra kopya çekilmesine göz yumabilmelidir.....()
12. Sınıfta dersler, bilimsel bilgiler doğrultusunda işlenmelidir.....()
13. Kendi görüşlerime uygun değilse, bir konuda karar alınırken, oylamaya başvurulmasını istemem.....()
14. Bilimsel bilgilerden asla taviz verilmemelidir.....()
15. Sınıfça karar alınması gereken bir konuda, çıkabilecek karar kendi görüşüme uygun olmasa da, oylamaya başvurulmasını isterim.....()
16. Öğretmen ya da öğrenciler, kendi görüşleri bilimsel kanıtlarla çürütüldüğünde, o görüşlerinden vazgeçebilmelidir.....()
17. Çoğunluğun aldığı kararlar, bu kararların her zaman haklı olduğunu göstermez.....()
18. Öğretmen ya da öğrenciler, kişisel görüşleriyle bilimsel gerçekleri birbirlerinden ayırabilmelidir.....()
19. Öğretmenin bir konuyu “bilmediğini” sınıf içinde söylemesi doğru değildir.....()
20. Benim için, her arkadaşımın düşüncesi değerlidir.....()
21. Öğretmen ve öğrenciler, sınıf etkinlikleri ile ilgili bir konuda, sınıf çoğunluğunca verilen kararlara uymalıdır.....()
22. Öğretmen bir konuyu bilmiyorsa, “bilmediğini” açıkça söyleyebilmelidir.....()
23. Dersin nasıl işleneceği konusundaki öğrenci görüşleri, gerektiğinde oylamaya konulmalıdır.....()
24. Öğretmen, öğrencileri notla tehdit etmemelidir.....()
25. Aynı görüşleri paylaşsam da, arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm.....()
26. Azınlıkta kalan öğrenciler, çoğunluğun kararlarını ya da düşüncelerini özgürce eleştirebilmelidir.....()
27. Her düşüncenin saygı değer olduğuna inanıyorum.....()
28. Sınıfın çoğunluğunca kabul edilmese de, bir arkadaşımın görüşlerinin tartışılmasını isterim.....()
29. İnsanın ürettiği her şey, insan aklının ürünüdür.....()

EK-8: Katılımcı Günlüğü Formatı

Bu haftaki etkinlikleri değerlendirmek amacıyla düzenlenmiş bu formdaki sorular hakkında bir süre düşünerek cevaplarınızı veriniz. Verdiğiniz cevaplarla birlikte cevaplarınızı nedenlerini de açıklayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Eray EĞMİR

1. Bugünkü derslerde neler öğrendiniz? Sizce bu gün yapılan etkinlikler faydalı oldu mu? Neden?

2. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında en çok zevk aldığınız, hoşunuz giden an hangisiydi?

3. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında sizi en çok şaşırtan an hangisiydi?

4. Bu gün yapılan etkinliklerde ilginizi en çok çeken şey ne oldu? Neden?

5. Bu gün yapılan etkinlikler esnasında öğrendiklerinizin günlük hayatınıza uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?

EK-9: Eleştirel Düşünmeye İlişkin İhtiyaç Belirleme Formu

Bu form doktora tez çalışması kapsamında 5. sınıflar için geliştirilecek “Eleştirel Düşünme Öğretim Programı”nın ihtiyaç analizini gerçekleştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Eleştirel düşünme ne düşünüleceğine, neye inanılacağına veya ne yapılacağına odaklanan yansıtıcı ve değerlendirici bir düşünmedir. Eleştirel düşünme öğretimi, analiz yapma, kritik etme, fikirleri savunma, bilgi veya inançlara ilişkin ifadelerden hareketle geçerli çıkarımlar üzerine kurulmuş güvenilir yargılarda bulunma becerilerini geliştirmek için tasarlanır. Bu noktada çıkarım, bir fikir, eylem ya da teoriyi desteklemek amacıyla ortaya konan sebep veya sebepler olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel düşünme öğretiminde alanyazında temel olarak belirtilen iki yol mevcuttur. Bunların ilkinde eleştirel düşünme öğretimi bir disiplinin öğretimi içerisine entegre edilmekte, diğerinde ise eleştirel düşünme bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellendirilerek gerçekleştirilmektedir. Bu tez çalışmasında “genel öğretim” olarak ifade edilen ikinci yolun kullanılması düşünülmektedir. Buna ilişkin olarak aşağıdaki formda eleştirel düşünmenin öğretimi ile ulaşılması hedeflenen kazanımlar listelenmiştir. Bu kazanımların size göre ne derece önemli olduğunun bu formla belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Arş. Gör. Eray EĞMİR

	KAZANIMLAR	En Az Önemli	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli	Son Derece Önemli
1	Verilen bir durumdaki problemin farkına varır					
2	Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar					
3	Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler					
4	Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır					
5	İddia, konu (sorun) ve çıkarım kavramlarının özelliklerini bilir					
6	Çıkarımları diğer ifade yollarından ayırt eder					
7	Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir					
8	Çıkarımları formüle eder					
9	Farklı yapıya sahip çıkarımlar olduğunun farkına varır					
10	Farklı yapıda çıkarımlara örnekler verir					
11	Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder					

12	İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder					
13	Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler					
14	Amaca uygun sorular sorar					
15	Bir çıkarımın gücünü test eder					
16	Diğer bakış açılarını göz önüne alır					
17	Bir kaynağın güvenilirliğini saptamada kullanılacak ölçütler belirler					
18	Ölçütleri, bir kaynağın güvenilirliğini saptamada etkin biçimde kullanır					

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak, tecrübelerinize dayanarak yukarıda belirtilmeyen ve kazandırılması gerektiğini düşündüğünüz başka kazanımlar varsa, lütfen arkadaki boşluğa ifade ediniz.

EK-10:Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar





ÖZGEÇMİŞ

Ad SOYAD: Eray EĞMİR

Anabilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretim

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: KÜTAHYA/1985

Eğitim

Yüksek Lisans: Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü (2009-2011)

Lisans: Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü/Matematik Öğretmenliği Programı (2003-2008)

İş/İstihdam

2013-... Araştırma Görevlisi-Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı)

2010-2013 Matematik Öğretmeni-Altıntaş İmam Hatip Lisesi

2009-2010 Matematik Öğretmeni-Afyon Bayat Çok Programlı Lisesi

2008-2009 Matematik Öğretmeni-Konya Akören Çok Programlı Lisesi

Yabancı Dil ve Puanı (ÜDS,KPDS, TOEFL, Dönemi ile birlikte)

İngilizce-78,75/2011 KPDS Sonbahar Dönemi