

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN KULLANILMA SIKLIKLARI
(Siirt İli Örneği)**

Melike TURAN

Danışman
Prof. Dr. Nevzat BATTAL

Yüksek Lisans Tezi

Malatya
2012

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Melike TURAN tarafından hazırlanan İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Siirt İli Örneği) başlıklı bu çalışma, 16.03.2012 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

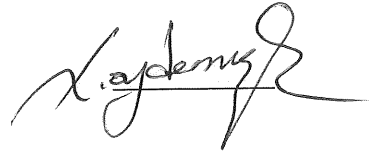
Danışman: Prof. Dr. Nevzat BATTAL



Üye: Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK



Üye: Yard. Doç. Dr. Hasan AYDEMİR



O N A Y

...../...../2012
Prof.Dr.Celal ÇAKAN
Enstitü Müdür V.

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nevzat BATTAL’ ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Siirt İli Örneği)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

MELİKE TURAN

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında bilgi birimlerinin sorgulanmadan ezberlenmesi yerine sorgulayan, merak eden ve araştıran, girişimci, karar verme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanan, problem çözen, iletişim becerilerine sahip, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen bireylere gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle bireylerin toplumsallaşması ve yaşama uyum sağlaması, güçlüklerle başa çıkabilmeleri, kendi kendine öğrenme bilgi, beceri ve isteği oluşturularak yaşam boyu üretici olmaları konularında onlara yol göstermede eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir.

Derslerde düşünmeye dayalı yöntemler kullanılarak üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirmek mümkündür. Böylece bireylerin okul dışında da başarılı olmaları sağlanabilir. Hayat Bilgisi dersi de bu derslerin başında gelmektedir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi üst düzey düşünebilen bireyi yetiştirmede önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Bu derste yapılan etkinlikler ile tüm üst düzey düşünme becerileri gibi eleştirel düşünme becerisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin istenilen sıklıkta uygulanıp uygulanmadığı, uygulanırken ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı, uygulanamıyorsa neler yapılması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Tüm çalışmam süresince, araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, ilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Nevzat BATTAL' a, anketin ve görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde değerli fikirlerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ' a ve Yrd. Doç. Dr. Nihat ŞAD' a, her zaman yanımda olan arkadaşım Elçin AKBULUT SOYMAN' a, çalışmama katkıları olan, isimlerini sayamadığım dostlarıma ve hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Son olarak araştırmalarım süresince desteklerini esirgemeyen aileme, beni hep destekleyen, hayatımı kolaylaştıran eşim Oğuz' a ve araştırmalarım için ara sıra oyun zamanlarımızdan çaldığım minik oğlum Yağız Ali' ye teşekkür ederim.

Mart 2012

Melike TURAN

**İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERE
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN
ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN KULLANILMA SIKLIKLARI
(Siirt İli Örneği)**

Melike TURAN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mart, 2012

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevzat BATTAL

ÖZET

Eğitim kurumlarının temel işlevi, insanın üst düzey düşünme becerilerini korumak ve geliştirmektir. İlköğretim, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan temel eğitim kademesidir. Buna önyak olan ve etkin vatandaşlık eğitimi veren derslerin başında da Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Bu derste yapılan etkinlikler ile tüm üst düzey düşünme becerileri gibi eleştirel düşünme becerisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreç verimli geçtiği takdirde, hızla artan ve değişen bilgi karşısında birey, eleştirel düşünme becerisi sayesinde çağa kolayca ayak uydurabilecektir. Bu çalışma, Hayat Bilgisi dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için programda önerilen etkinliklerin ne sıklıkta gerçekleştirdiklerinin ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma; tarama modelinde, anket ve görüşme tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel modellerin ardışık olarak yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim döneminde Siirt ili Merkez ilçede, üçüncü sınıflarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Siirt ili Merkez ilçede yer alan 65 ilköğretim okulundan küme örnekleme yoluyla rasgele belirlenen 50 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıflarda görev yapan 105 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak belirlenen 10 öğretmenle

görüşme yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları, anketten elde edilen verileri daha detaylı bir şekilde açıklamak amacıyla hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) istatistik teknikleri; nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak; üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “düz anlatım” yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine programda önerilen tekniklerden öğretmenlerin en sık kullandıkları “soru- cevap” tekniği; önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “Akıl yürütme ve problemlere çözüm bulmaya dayalı etkinlikler” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ise en sık “kısa cevaplı sorular” ın kullanıldığı görülmüştür. En sık karşılaşılan sorunun ise, “velilerin ilgisizliği” olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Hayat Bilgisi, Düşünme, Eleştirel Düşünme

**THE TEACHERS' USAGE FREQUENCY OF THE SUGGESTED ACTIVITIES FOR
TEACHING STUDENTS THE CRITICAL THINKING SKILLS
IN PRIMARY EDUCATION THIRD CLASS
LIFE SCIENCE COURSE
(The Example of Siirt)**

Melike TURAN

Inönü University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, March, 2012

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nevzat Battal

ABSTRACT

The principal function of education foundations is protect and develop person's higher order thinking skills. Primary education is the principal education level that tries to attain Turkish Education System's general aims. Life Science Course is the pioneer and the principal lesson that includes active citizenship education. Also, critical thinking skills such as higher order thinking skills are tried to be acquired via the activities in this lesson. If this process turns out to be productive, a person thanks to this critical thinking skills can easily keep in step with the age against the rapid increasing and changing information.

This study aims to describe the third class teachers' who are applying 2005 Primary Education curriculum in Life Science Course practising level of the suggested education experiences in the curriculum for developing critical thinking and the problems encountered in this process.

The study is designed to include questionnaire and interview techniques with survey method. From this reason , mixed method is used which includes consecutively quantitative and qualitative models.

The population of the study is composed of all of the third class primary education teachers who are working in borough center of Siirt in 2010-2011 education of year. The sample of the study is composed of 105 third class primary school teacher working in 50 primary schools choosen randomly by cluster sampling out of 65 primary school located in

borough center in Siirt. With the data of the questionnaire results, 10 people are interviewed. Typical case sampling was used for data collection.

Datas are handled with the questionnaire developed by the researcher. Teachers are determined according to the qualities of the questionnaire datas. Questionnaire questions are prepared for describing the datas attained with the questionnaire. Descriptive statistic techniques are used in analyzing quantitative datas (frequency, percentage, arithmetical mean, standart deviation), content analysis is used in analyzing qualitative datas. As a result, it is found that third class primary school teachers are mostly using “lecture” method among the suggested techniques in 2005 curriculum for developing critical thinking in Life Sciences Course. Moreover, it is found that “question-answer” technique is mostly used and “reasoning and activities based on problem solving” is frequently used among the suggested techniques in the curriculum. On the other hand, it is found that teachers are mostly using “student and work books” among the suggested materials. It seen that “short answer questions” are mostly used in evaulating critical thinking abilities. Also, the most encountered problem is “the parents’ irrelevance”.

Key Words: Primary Education, Life Sciences Course, Thinking, Critical Thinking.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Onay Sayfası	ii
Onur Sözü	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Kaynakça	x
Ekler	xvii
Tablolar Listesi	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Problem Cümlesi	6
1.5. Alt Problemler	6
1.6. Araştırmaların Varsayımları	9
1.7. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları	9
1.8. Tanımlar	10
1.9. Kısaltmalar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. EĞİTİM VE PROGRAM KAVRAMLARI	12
2.1.1. Eğitim	12
2.1.2. Eğitim Programı	13

2.1.3. Öğretim Programı	14
2.1.4. Öğretimde Programın Yeri ve Önemi	15
2.1.5. Program Değerlendirme	16
2.1.6. Program Geliştirme	17
2.1.7. Öğretim Programlarının Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler	19
2.1.8. Programın Temelleri	20
2.1.8.1. Bireysel Temeller	20
2.1.8.2. Toplumsal Temeller	21
2.1.8.3. Ekonomik Temeller	22
2.1.8.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller	23
2.2. İLKÖĞRETİM VE İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ DERSİ	23
2.2.1. İlköğretim	23
2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi ve Önemi	25
2.3. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	26
2.3.1. Programın Vizyonu	27
2.3.2. Programın İlkeleri	27
2.3.3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımları	28
2.4. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI.....	31
2.4.1. Kazanımlar	33
2.4.2. Temalar	34
2.4.3. Öğrenme Alanları	35
2.4.4. Ölçme ve Değerlendirme	36
2.5. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLER	36
2.5.1. Eleştirel Düşünme	40
2.5.1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?	43
2.5.1.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	46
2.5.1.3. Eleştirel Düşünme Stratejileri	48

2.5.1.4. Eleştirel Düşünme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri	49
2.5.1.5. Eleştirel Düşünme Eğitimi	51
	Sayfa
2.5.1.6. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Öğretmenin Rolü	53
2.5.1.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller	55
2.5.1.8. Eleştirel Düşünme Becerisinin Diğer Becerilerle Olan İlişkisi	56
2.5.1.9. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünme	56
2.5.1.9.1. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Programda Önerilen Öğretim Yaşantıları	60
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	75
3.3.1. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Soruları	75
3.3.2. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Soruları	76
3.4. Verilerin Toplanması	76
3.5. Verilerin Analizi	77
3.6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları	77

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

	Sayfa
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	78
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	81
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	97
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	120
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	146
4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	149
4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	173

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	197
5.2. Öneriler	200
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	200
5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	202
KAYNAKÇA	203

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Eleştirel Düşünme Stratejileri	48
2. İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Kazanımlar	59
3. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	73
4. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı	74
5. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	78
6. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Dağılımı	79
7. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	79
8. Örneklem Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları	80
9. Yeni Programla İlgili Hizmet-içi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Öğretmenlerin Dağılımı	80
10. Yöntemlerin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	81
11. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Anlatım Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	83
12. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	85
13. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	87
14. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Problem Çözme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	89
15. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	91
16. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	93
17. Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	97
18. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Soru Cevap Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	99

19. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Beyin Fırtınası Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	101
20. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	103
21. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Drama Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	105
22. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösteri Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	107
23. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öykü Yazma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	109
24. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Deney Yapma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	111
25. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Balık Kılçığı Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	113
26. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kart Oyunu Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	115
27. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gezi Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	117
28. Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı	121
29. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Akıl Yürütme ve Sorunlar Çözüm Bulma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	123
30. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	125
31. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	127
32. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Neden- Sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	129
33. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	131

Tablo**Sayfa**

34. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Çalışma Kağıtları Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	133
35. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	135
36. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	137
37. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	139
38. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rol Oynama Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	141
39. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	143
40. Materyallerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	147
41. Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	150
42. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kısa Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	151
43. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Ürün Dosyasını” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	154
44. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Sözlü Sunumu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	156
45. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Uzun Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	158
46. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Performans Görevini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	160
47. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Proje” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	162

Tablo**Sayfa**

48. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yazılı Sunumu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	164
49. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Formunu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	166
50. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öz Değerlendirme Formunu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	168
51. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rubrik Derecelendirme Ölçeğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	170
52. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	174
53. “Velilerin İlgisiz Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	176
54. “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	178
55. “Zaman Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	180
56. “Sınıfların Kalabalık Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	182
57. “Okullardaki Materyal Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	184
58. “Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	186
59. “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	188
60. “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	190
61. “Aşırı Gürültü” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	192
62. “Öğretmen Yeterliliklerinin Düşük Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	194

Şekil	Sayfa
1. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı	33
EKLER	
A. İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Kazanımlar	211
B. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler	215
C. Anket İzin Formu	240
D. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Formu	241
E. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu	245

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem, konu hakkında genel bilgiler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın temelindeki problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve konu ile ilgili temel kavramların tanımları verilmiştir.

1.1. Problem

Dünyadaki her şey değişim içindedir. Kıtaların yerleri, iklimler, mevsimler, nüfus, ülkeler arasındaki ekonomik dengeler, siyasi politikalar, teknoloji ve daha birçok şey gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Bilim de bu değişimlerden bağımsız değildir. Her geçen gün bilimsel olarak yapılan araştırmalar sonucu yeni bilgiler elde edilmekte ve bilginin önemi artmaktadır. Küreselleşme sürecinde, ekonomik gelişmelerin yanı sıra bilgi edinme ve bilgi üretme de önem kazanmaya başlamıştır. Ülkeler bilgi toplumuna uyum sağlamak ve nitelikli insan gücü oluşturmak çabası içerisindeyler (Yağcı, 2008; 2).

Geçmişte askeri ve ekonomik güç, sosyal değişimi kontrol etmek için yeterli iken, bugün bilgiye ulaşmayı kontrol eden toplumların sosyal değişimi yaratma gücünü ellerinde tuttukları gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bugün eğitim ve bilgiye ulaşma, askeri ve ekonomik güce sahip olma ile aynı önemi taşımaktadır (Şahinel, 2007; 4). Artan bilgi ile buna paralel olarak hızla gelişen teknoloji, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmemizi giderek güçleştirmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarının en ücra yerlere kadar ulaşması, dünyada meydana gelen olayların izlenmesinin anlık düzeye inmesine, insanların özellikle televizyon, cep telefonu ve internet aracılığıyla her geçen gün farklı kaynaklardan gelen yoğun bilgi akışına maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bilgi yayılımının kolaylaşması farklı fikir, düşünce veya ideolojilerin diğer insanlara ulaştırılmasını, reklam ve propagandalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Akar, 2007; 1).

Mendelman (2008)' a göre bireyler, özellikle çocuklar, değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadır. Çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının,

televizyonun, internetin etkisi altındadırlar. Bu cazip dünyayı engellemek için çocuğa engel koymak, sorunu çözmeyp ilgiyi daha da artırabilir.

Maruz kalınan bilgi akışı içerisinde hangi bilgilerin doğru veya gerçek, hangilerinin güvenilir olduğunu anlamak da giderek güçleşmektedir. Küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında bilgi birimlerinin sorgulanmadan ezberlenmesi yerine sorgulayan, merak eden ve araştıran, girişimci, karar verme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanan, problem çözen, iletişim becerilerine sahip, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen bireyler yetiştirme gereksinimi doğmuştur (Bodur, 2010; 8). Bireyin yaşamla ilgili bu temel becerileri yalnız aile içerisinde öğrenmesi çok zordur. Bu nedenle bireylerin toplumsallaşması ve yaşama uyum sağlaması, güçlüklerle başa çıkabilmeleri konularında onlara yol göstermede eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bu çerçevede okulların görevini; “geçmiş, şimdiyi ve geleceği anlayabilen ve yorumlayabilen ve ileride içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek” (Ergin, 1995; 43) şeklinde ifade etmek mümkündür.

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, 1996; 11).

Dünyadaki gelişmiş ülkelerinin çoğu, sosyal ve ekonomik alandaki değişimler, teknolojiadaki gelişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar. Dünyada bu gelişmelerin yaşanması, Türkiye’de eğitilmiş insan gücüne olan talep, AB normlarına uyum süreci, sosyal, kültürel, toplumsal alanlardaki değişiklikler, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitim alanında ülkemizde de değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır (Yağcı, 2008; 3).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılında, mevcut öğretim programındaki aksaklıkları saptayarak, dünyadaki gelişmelere ve gelişmelere uyum sağlayacak ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek bir program hazırlanması için çalışmalar başlatmış ve bu doğrultuda taslak programlar oluşturulmuştur. Taslak programların belirlenen beş ilde pilot uygulaması yapıldıktan sonra, belirlenen eksiklikler tamamlanarak ve

gereken değişiklikler yapılarak, yeni program 2005-2006 öğretim yılında Türkiye genelinde ilköğretim okullarının birinci kademesinde uygulanmaya başlanmış; ikinci kademe ise 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmasına karar verilmiştir (Yağcı, 2008; 3).

Türk Milli Eğitim sistemindeki farklı konu alanları için tasarlanan eğitim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gereğini vurgulayan ifadeler, Milli Eğitim Temel Kanunda, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarının açıklandığı bölümde yer almaktadır. Genel amaçlardan ikincisi eğitim aracılığıyla, “düşünen bireyler” yetiştirilmesini açıkça ortaya koymaktadır. Bu amaca göre:

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini:“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan: yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir” (MEB, 2010; 4).

Yeni programlar gelenekselciliği terk ederek, yapılandırmacılık, çoklu zeka, etkin öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımları benimsemiş ve katı öğretmen merkezli bir anlayış yerine, öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu yaklaşımda temele alınan noktalar; öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süre içinde düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (MEB, 2010; 9).

Bireyde kendi kendine öğrenme bilgi, beceri ve isteği oluşturularak yaşam boyu üretici olması sağlanmalıdır. Bilgi çok değişken olduğu için, okul bilgiyi aktarmak yerine bilgiyi elde etme yolunu öğretmelidir. Derslerde düşünmeye dayalı yöntemler kullanılarak üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirmek mümkündür. Böylece bireylerin okul dışında da başarılı olmaları sağlanabilir. Hayat Bilgisi dersi de bu derslerin başında gelmektedir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi üst düzey düşünebilen bireyi yetiştirmede önemli bir sorumluluk taşımaktadır (Çakır, 2007; 16).

İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra çeşitli becerileri de geliştirmek amaçlanmıştır. Bu beceriler:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem vermedir (MEB, 2010; 14).

İlköğretimde Hayat Bilgisi dersinin temel amacı en genel anlamıyla öğrencileri hayata hazırlamaktır. Bilginin ve ona ulaşma yollarının karmaşıklığı ile gerekli bilgiyi ayırt etme göz önüne alındığında bu dersin işlevsel yönünün önemi daha iyi anlaşılabacaktır. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere mantıklı ve doğru karar alabilmelerine ve öğrencilerin sorumluluk sahibi vatandaş olmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak;

Eğitim kurumlarının temel işlevi, insanın üst düzey düşünme becerilerini korumak ve geliştirmektir. İlköğretim, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan temel eğitim kademesidir. Buna önyak olan ve etkin vatandaşlık eğitimi veren derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Bu derste yapılan etkinlikler ile tüm üst düzey düşünme becerileri gibi eleştirel düşünme becerisi de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreç verimli geçtiği takdirde, hızla artan ve değişen bilgi karşısında birey, eleştirel düşünme becerisi sayesinde çağa kolayca ayak uydurabilecektir (Öztürk, 2005; 12).

Türk eğitim sistemi, düşünme becerileri gelişmiş insan tipine ihtiyaç duyulduğunun farkındadır. Her ne kadar bu insan tipine ulaşmak için gerekli şartları yerine getirme yolunda

önemli adımlar atılmaya başlanmışsa da bu uygulamalar bazı belirsizlik, karışıklılık ve eksiklikleri de beraberinde getirmiştir (Kurnaz, 2007; 2).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında eleştirel düşünme becerisi, diğer üst düzey düşünme becerileri ile birlikte yer almaktadır. Fakat programda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının hedeflenmesi, uygulamada kazandırıldığı bir göstergesi değildir. Bu nedenle Hayat Bilgisi programı uygulanırken, eleştirel düşünme becerisinin nasıl kazandırıldığı, hangi yöntem, teknik, etkinlik, materyal ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkta kullanıldığı, bu konuda ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı gibi konuların araştırılması Hayat Bilgisi öğretim programının uygulamadaki durumu açısından bilgi sunacak ve programın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırma ile Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasına rehberlik edecek olan öğretmenlerin hangi etkinlikleri hangi sıklıkta uyguladıkları, kılavuz kitapta yer alan etkinlikleri uygularken hangi yöntem, teknik ve materyalleri, hangi sıklıkta kullandıkları; bu etkinlikler sonunda öğrenciyi nasıl değerlendirdikleri; etkinlikleri uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yirmi birinci yüzyılda bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması, eğitimde geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamasına yol açmıştır. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin bırakılıp öğretim programlarının yenilenmesi zorunlu hale gelmiştir ve ilköğretim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. İki bin beş yılında yenilenen ilköğretim programlarıyla geleneksel yaklaşımlar yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmış, öğrenciye kazandırılmak istenen temel beceriler de yeniden belirtilmiştir. Bu temel beceriler, öğrencilerin daha sonraki yaşamlarının da temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin hem bilişsel yönden hem de sosyal yönden istenilen düzeye gelmesi, ilköğretim programında belirtilen temel becerileri en üst düzeyde kazanabilmesi ile mümkündür.

Bu araştırma, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin istenilen

sıklıkta uygulanıp uygulanmadığının, uygulanırken ne gibi sorunlarla karşılaşıldığının, uygulanamıyorsa neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırma, program hazırlanırken dikkate alınması gereken noktalardan biri olan program uygulayıcılarının yani öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerine dayanılarak var olan sorunlar ortaya çıkarılmasında önemli bir yere sahiptir.

Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular ve belirlenen sorunlara getirilen öneriler doğrultusunda bu araştırma, Hayat Bilgisi dersi öğretim programını geliştirenlere de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikleri hangi sıklıkta uygulamaktadır? Etkinlikler boyunca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **yöntemleri** hangi sıklıkta uygulamaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **yöntemlere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **yöntemlerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **teknikleri** hangi sıklıkta kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **tekniklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **tekniklerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **etkinlikleri** hangi sıklıkta uygulamaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **etkinliklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek uygulanan **etkinliklerin** uygulanma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **materyalleri** hangi sıklıkta kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **materyallerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için önerilen **değerlendirme araçlarını** hangi sıklıkta kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmede öğretmenlerin, kullandıkları **değerlendirme araçlarına** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için en sık ve en seyrek kullanılan **değerlendirme araçlarının** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca hangi **sorunlarla** karşılaşmaktadır.

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca öğretmenlerin, karşılaştıkları **sorunlara** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca en sık ve en seyrek karşılaşılan **sorunların** öğretim yaşantılarını nasıl etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

1.6.1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket ve görüşme formu araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıttığı,

1.6.2. Öğretmenlerin anket ve görüşme formu aracılığıyla belirttikleri görüşlerin gerçek ve samimi olduğu,

1.6.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin eleştirel düşünmeden aynı şeyi anladıkları kabul edilmiştir.

1.7. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1.7.1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Siirt ili Merkez ilçeye bağlı 50 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri,

1.7.2. İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programında üçüncü sınıflar için önerilen eleştirel düşünme becerisi etkinlikleriyle,

1.7.3. Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7.4. İlköğretim programı ile kazandırılması öngörülen temel becerilerden eleştirel düşünme becerisi ile sınırlandırılmış olup yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerileri bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

1.8. Tanımlar

Yeni İlköğretim Programları: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır (MEB, 2010b; 13).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: 2005 – 2006 Öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi programıdır.

Beceri: “Bilgi gerektiren, performans içeren ve öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen kabiliyetlerdir” (MEB, 2010b; 13).

Temel Beceri: “Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında on dört tane temel beceri belirlenmiştir” (MEB, 2010b; 13).

Eleştirel Düşünme: “Bilgiyi özgün bir biçimde elde etme, karşılaştırma, kullanma ve değerlendirmeyi amaç edinen organize bir süreçtir.” (Battal, 2010; 175)

1.9. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İ.Ö.O. : İlköğretim Okulu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. EĞİTİM VE PROGRAM KAVRAMLARI

2.1.1. Eğitim

Günümüzde teknoloji ve bilim başta olmak üzere, her şey büyük bir hızla gelişmekte ve değişmektedir. Zamanla, var olan bilgilerin geçersiz hale gelmesi ya da yeni bilgilerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Bu değişim ve gelişimden birey; ekonomik, sosyal ve kültürel olarak etkilenmektedir ve hayatını çağın gerektirdiği şekilde devam ettirebilmesi için bu hıza ayak uydurmak zorundadır. Bu da ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir.

İnsanlığın uygarlaşma sürecinin başlamasından bu yana eğitim, yaşamımızın değişmez bir unsurudur; çünkü insanlar edindikleri deneyimleri kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmak ve yeni yetişen kuşakları kendi yarattıkları toplumsal yapıya uyum sağlayabilmeleri yönünde geliştirmek isterler. İnsanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşması ile eğitim başlamış ve onun yaşamı boyunca da devam etmektedir.

Belli amaçlar doğrultusunda insanları yetiştirme süreci olarak tanımlayabileceğimiz eğitim süreci sonrasında kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla bireyde birtakım farklılaşmalar gerçekleşmektedir. Eğitim sadece okullarda yapılmaz, toplumun bir çok alanında yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim, toplumdaki “kültürleme” sürecinin bir ayağıdır. Eğitim, belli amaçlar doğrultusunda yapıldığı için kasıtlı kültürleme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda, planlı olarak yapılan eğitim formal; hayattaki etkileşimlerimiz sonucu kendiliğinden oluşan süreç ise informal eğitim olarak tanımlanabilir (Fidan ve Erden, 1998; 2-3).

Bilim olarak eğitim; “Belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışma.” olarak tanımlanabilir (Fidan ve Erden, 1998; 23).

Eğitim, bireyin çevresi ile ilişki kurmasında, bilgi ve beceri edinmesinde etkilidir. Ertürk (1998; 12), eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Birey, bu süreçte zaman içinde, bir amaç doğrultusunda çevresiyle bizzat etkileşerek sosyalleşir. Bu sosyalleşme süreci içerisinde de bireyde öğrenme ve öğretme yollarıyla çeşitli davranış değişiklikleri meydana gelir.

Bireylere toplumca istenen özellikleri kazandırmak, eğitimin temel işlevidir. Toplumca istenen özellikler, eğitim kurumlarında düzenlenen öğrenme yaşantıları ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Fakat eğitimi sadece okullarda düzenlenen öğrenme yaşantılarıyla sınırlayamayız. Eğitim, doğumdan ölüme kadar, toplumun her alanında gerçekleşen bir süreçtir (Şimşek, 2007; 3).

2.1.2. Eğitim Programı

Eğitimde amaç, bireyde meydana gelecek olan davranış değişikliklerinin istenilen yönde olmasıdır. Bu da eğitimin gelişigüzel değil, belirlenmiş amaçlara hizmet edecek şekilde planlanmış ve programlanmış olmasını gerektirir. Eğitimin niteliği uygulanan programa bağlı olarak değişim gösterir. Erden (1998; 2)’ e göre, “uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle programlar geliştirildikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir”.

Okul eğitiminin; eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç gereçler, çevre olmak üzere altı temel ögesi vardır. Bu altı temel öge sürekli etkileşim halinde olup okulun niteliğini etkilemektedir. Bir çarkın dişlilerine benzeyen bu öğelerden birindeki aksaklık, tüm sistemin olumsuz etkilenmesine sebep olur (Fidan ve Erden, 1998; 47).

Eğitim sistemleri, eğitim programları sayesinde işlerlik kazanır. Eğitim programı, çok kapsamlı bir kavram olduğu için literatürde çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımların çeşitliliğinin sebebi, yazarların eğitim anlayışlarının, felsefelerinin ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerinin farklı olmasıdır (Erden, 1998; 2).

Varış; eğitim programını, “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamaktadır (Erden, 1998; 2).

Ertürk (1991;14), eğitim programını “yetişek” olarak nitelendirmekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Yetişek ise, öğrenciye göre bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimciye göre ise bir eğitim durumları düzenidir (Demirel, 2005; 4).

Başka bir tanımla eğitim programı; “bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür” (Erden, 1998; 4).

Demirel (2005; 4) ise, eğitim programını; “öğrenme, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlama öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır.

Tüm bu tanımlardan hareketle eğitim programının, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere yapılan, planlanmış okul içi ve okul dışı faaliyetler olduğu söylenebilir.

Eğitim programı için yapılan çeşitli tanımlarla birlikte eğitim programının belli öğelerden oluştuğu da bilinmektedir. Bunlar; hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirmedir.

Eğitim programlarının temel öğelerinden biri hedeflerdir. Eğitimde hedef, “öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir” (Demirel, 2005; 105).

Programın ikinci öğesi olan içerik ise, “hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir” (Sönmez, 2005;102).

Eğitim durumları ise, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni, eğitici açısından da öğretme durumları düzenidir. Değerlendirme ile de amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir (Erden, 1998; 15).

2.1.3. Öğretim Programı

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları genelde birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Öğretim programı, eğitim programının içinde yer almaktadır ve okulda ya da okul dışındaki öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsamaktadır (Demirel, 2005; 6).

Öğretim programı, bir eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında gelmektedir. Bunun sebebi; öğretim programında, öğretim sürecine katılacak kişilerin, öğrencilerin öğreneceklerinin, öğrenmelerinde izlenecek yolların belirtilmesidir. Eğitimde reform hareketleri de öğretim programları üzerinde durulmaktadır. Öğretim programında, hangi konu

alanı ve disiplinlerin öğrenileceğine açıklık getirirken, programın uygulanmasında programa katılanların görev ve sorumlulukları da açıklanmaktadır (Erdoğan, 2008; 25).

İyi bir öğretim programı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

- Program; içeriği, yöntemleri, teknikleri, çeşitli dersleri, araçları ve değerlendirmeleri ile ait olduğu ulusun milli eğitiminin hedeflerini öğretim süresi içinde gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Program, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, yetenek ve seviyeleri göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Program işlevsellik özelliği taşıyacak nitelikte hazırlanmalıdır. Yani konularını hayattan almalı, kazandıracağı bilgi, beceri ve alışkanlıklar işe yaramalıdır. Öğrenenin bugünkü ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- Programın esneklik özelliği olmalıdır. Yani programda değişikliklere izin veren bir anlayış benimsenmelidir.
- Program öğrencinin bir bütün halinde gelişmesini sağlamalıdır. Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bakımlardan geliştirecek nitelikte olmalıdır (Aközbeke, 2008).

Öğretim programı, bir öğretim basamağındaki öğretimi yapılacak dersin konu ve amaçlarını, süresini, amaçların kazandırılması sırasında kullanılacak yöntem ve teknikleri gösteren ayrıntılı bir kılavuzdur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; 190).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programları;

- Öğrencilerin yaşlarıyla ve ilgileriyle doğrudan alakalı olmalıdır.
- İnsan deneyimi, kültür ve inançları temsil eden güncel ve geçerli bilgiyle ilgili olmalıdır.
- Gerçek sosyal dünyayla ilgili olmalıdır.
- Hedefleri yönünden açık ve net olmalıdır.
- Öğrenme etkinlikleri yönünden, öğrencileri doğrudan meşgul etmeli ve etkin katılımı sağlamalıdır.
- Değerlendirme yönünden, faydalı, sistematik, kapsamlı ve geçerli olmalıdır (Akt: Öztürk ve Dilek, 2005; 54)

2.1.4. Öğretimde Programın Yeri ve Önemi

Özatalay (2007; 11), öğretimde programın yeri ve önemi konusunda şunları belirtmiştir;

“Bir eğitim öğretim kurumunda planlı programlı olduğu takdirde öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların rahatlıkla oluşacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla öğretimde programın yeri önemlidir. Öğrencilerin okulda bazen zor anladıkları konuların kolayca anlaşılır ve ilgi çekici olabilmesi için uygun öğretim programlarının hazırlanması gerekir. Program içinde önerilen çeşitli etkinliklerle derslerin çok daha ilgi çekici, zevki hale gelmesi sağlanır.

Hazırlanan bir programda, temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, ünite esaslı yıllık plan ve ders planlarının geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri ve not verme gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

İyi hazırlanmış bir programın hedefleri; iyi birey, iyi insan, iyi vatandaş, iyi tüketici, iyi üretici ve dünya ile rekabet edebilen bireyler yetiştirmek gibi başlıklardır. Bu hedeflere ulaşmak, bir ülkenin geleceğini teminat altına almak, sağlam temellere oturtmak açısından son derece önemlidir. Bu bakış açısıyla bakıldığında Yeni Öğretim Programlarının başarıya ulaşmasının ülkemiz açısından da son derece önemli olduğu söylenebilir.”

Bireye okul yoluyla kazandırmak istenilen tüm istendik özellikler eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitim programları bir devletin dünyayı algılayış felsefesinin ve eğitime bakış açısının bir göstergesi, gelecekte ulaşmak istediği medeniyet şeklinin ve yetiştirmek istediği insan tipinin temelini teşkil eder. Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkede uygulanan eğitim programı kadar iyidir demek pek de yanlış olmaz. Eğitim programı eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu nedenle eğitimciler istedikleri bireyler yetiştirebilmek için, eğitim programlarını en iyi şekilde geliştirmek ve uygulamak zorundadırlar (Kurnaz, 2007; 8).

2.1.5. Program Değerlendirme

Program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile öğretim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998; 10).

Program geliştirme sürecinde değerlendirme aşamasının önemi çok büyüktür. Hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ne kadar dikkatle seçilmiş, planlanmış olursa olsun çeşitli aksaklıklar ortaya çıkabilir. Bu aksaklıkların nedenlerini ortaya koyabilmek, gerekli değişiklikleri yapabilmek ancak değerlendirme sayesinde mümkündür (Aközbek, 2008; 24).

Değerlendirme, öğretim programı felsefesinin ve mantığının açık biçimde ifade edilmesine, programın etkililiği hakkında yargıda bulunulmasına, önerilen ve yürütülen değişikliklerin doğru yorumlanmasına yardımcı olmaktadır. Değerlendirmeyi performansların kanıtı olarak tanımlamak yerine daha geniş bir bakış açısıyla, değerlendirmeye bir sistem olarak yaklaşmak daha uygundur. Değerlendirme, bir programın kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da sona erdirilmesi için karar vermeye imkan sağlayan verilerin toplanması için insanların çalıştığı bir süreçtir. Değerlendirme programın uygulamadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini, uygulamadan sonraki sonucun verimliliği hakkında verilerin toplanmasını ve bu veriler sayesinde programın gözden geçirilmesini sağlamaktadır (Ornstein, Hunkins, 1988, 330).

2005 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlatılan Hayat Bilgisi Dersi Programı ile ilgili çok sayıda değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- 21-23 Mayıs 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen “İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştayı”,
- Programın uygulamasını yapan öğretmenlerden alınan değerlendirme raporları,
- Milli Eğitim Başkanlığınca düzenlenen toplantıya katılan öğretmenlerden alınan görüşler,
- Uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen okul ziyaretlerindeki gözlem ve öğretmenlerden alınan görüşler,
- Ulusal düzeyde yapılan bilimsel kongrelerde sunulan ders ile ilgili bildiriler,
- Ders ile ilgili üniversitelerde yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri,
- Bilimsel dergilerde ders ile ilgili yayımlanmış makaleler,
- Sivil toplum kuruluşlarından alınan ders ile ilgili görüş ve öneriler (MEB, 2009; 6).

2.1.6. Program Geliştirme

Demirel (2005; 5), program geliştirmeyi; “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Erden (1998; 4)’e göre program geliştirme, en genel anlamıyla “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir”. Ayrıca program geliştirmenin süreklilik isteyen bir çalışma olduğunu vurgulamaktadır.

Program geliştirmecilerin, programı daha etkili ve verimli hale getirebilmesi için program geliştirme sürecinde şu temel konulara dikkat etmeleri gerekmektedir (Ertürk, 1998; 4-5):

1. *Kazandırılmak istenen hedef davranışlar nelerdir?*
2. *Bu hedef davranışlar hangi eğitim yaşantıları seçilmelidir?*
3. *Eğitim yaşantıları nasıl örgütlenirse davranışlar daha verimli olur?*
4. *Hedefler ne ölçüde iyi seçilmiştir ve eğitim durumları bu hedefleri kazandırmada ne derece etkilidir?*
5. *Bu doğrultuda programda yapılması gereken değişiklikler nelerdir?*

Program geliştirme, toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının genel ve özel hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme yolları dikkate alınarak, programın; düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesidir (Büyükkaragöz, 1999; 221).

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarına uygun etkinlikler geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü olup; devamlı, kapsamlı, uygulamalı bir süreçtir. Mevcut programı uygulamada, araştırmacı yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, öğrencide istenen davranış değişikliğini sağlamaktır (Varış, 1996; 17).

Program geliştirme birçok bireyin ve grubun katıldığı etkinliklerden oluşan geniş bir kavramdır. Program geliştirmenin,

- 1) İnsanları değiştirme,
- 2) Kararlar verme,
- 3) İşlevsel bir eğitim felsefesi geliştirme,
- 4) Öğrenenleri ve çevrelerini inceleme,
- 5) Bilgiyi çağdaş ve güncel tutma,
- 6) Öğretim programını geliştirme yolları üzerinde çalışma,
- 7) Değerlendirmeye devam etme,
- 8) Tüm bu adımlar arasındaki ilişkileri bulma gibi işlevleri vardır (Oliva, 1965; 15).

Öğretim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın aksaklıklar çıkabilir. Bu yüzden program uygulamadan önce ve uygulamadan sonra da gelişmeye açık olmalıdır. Uygulamadan önce, öğrenci ilgilerine ve çevre koşullarına göre geliştirilen program, uygulama sürecinde gelişmesini sürdürür ve uygulama sonunda ortaya çıkan aksaklıklar dikkate alınır. Bu, geçmiş yaşantılardan yararlanmak anlamına gelir (Binbaşıoğlu, 2003; 59).

Program geliştirme doğal olarak bir ülkenin kültüründen, politikasından, ekonomisinden, felsefesinden etkilenir. Fakat eğitimciler için program geliştirmede temel olan, öğrenme ile ilgili kuramlardır. Çünkü bilgiyi kavrama ve öğrenme ile ilgili yeni yaklaşımlar öğretim programlarına yansıtılmak zorundadır (Ornstein, 2004; 194).

Türkiye’de Avrupa Birliğine üyeliğin, bir devlet politikası haline getirilmesiyle eğitimin kalitesinin uluslararası geçerliliği ve kabul edilişliği sorgulanmaya başlanmıştır. İyi bir eğitim programına sahip olmak ve uygulanan programları sürekli gözden geçirerek belirlenen eksik ve aksaklıkları düzeltmek, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının başarısını belirlemede etkilidir. Tüm bunlar ancak program geliştirme çalışmaları ile mümkündür (Vural, 2008; 19).

Milli Eğitim Bakanlığı, program geliştirme çalışmalarında katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşımı esas almaktadır. Bu olgu, hızlı sosyal değişme süreçlerini yaşayan toplumların kendi eğitim sistemlerini küresel rekabete karşı sürekli canlı tutma hedefi açısından bir zorunluluktur. Bu sebeple belirtilen ilkeler doğrultusunda, Hayat Bilgisi Dersi programı yeniden gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14/05/2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3) Öğretim Programı kabul edilmiştir (MEB, 2010a; 7).

2.1.7. Öğretim Programlarının Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler

Tüm dünyada yaşanan bireysel, toplumsal, ekonomik değişim ve gelişimi Türkiye de gerek demografik yapıda gerekse ailelerin niteliklerinde, ailelerin yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketimde, iş ilişkilerinde yaşamaktadır. Bu değişim ve gelişimlerin hepsini eğitim sistemine ve programlarına yansıtmak şarttır (Öztürk ve Dilek, 2005; 90).

MEB (2010b; 2), öğretim programlarının geliştirilmesini gerektiren nedenlerden bahsederken ilk olarak eğitimin artık sadece anayasal bir hak olarak görülmediğini; ekonomik anlamda eğitilmiş insan gücünün en önemli üretim olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

Ayrıca eğitimin siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin yönetilmesindeki en önemli araç olduğunu; küreselleşme ile değişen dünyada bilgi ve bilim kavramlarının hızla değişmesi ve böylece küreselleşmenin sadece ekonomik anlamda belirleyici olmakla kalmayıp sosyal ve kültürel alanlarda da etkisini göstermesi ve bütün bu sebeplerle bilgi toplumu oluşumu sürecinin başlamış olması programların reform sürecinde önemli rol oynamıştır.

Diğer önemli bir gerekçe ise, nitelikli insan gücünün ortaya çıkarılması gereğidir. Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından biri, bilgiye yapılacak yatırımdır. Nitelikli insan gücünü ortaya çıkaracak en önemli yatırım ise insan kaynaklarına yapılandır. Avrupa Birliği'ne üyeliğin bir devlet politikası haline getirilmiş olması sebebiyle eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması gerekliliği gündeme gelmiştir. Gelişmiş ülkelerin çoğunun okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından Türkiye'den ileride olmalarıyla beraber gerek sosyo-ekonomik alandaki, yönetim alanındaki gerekse teknolojik alandaki değişimler doğrultusunda eğitim sistemlerinde yapmış oldukları sürekli yenilemeler de dikkate alınmaktadır (MEB, 2010b; 2).

Tüm bunların ışığında, eğitimden beklenenler; her çocuğun eğitim sistemine girmesi ve gelişimini sürdürmesi; çocuğun toplumsallaşması; ekonominin iş gücü talebinin eğitim arzıyla uyumlu hale gelmesi; toplumda dikey hareketliliğe yol açarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olmasıdır. Bu beklentilerin gerçekleşebilmesi için ise, eş zamanlı olarak ele alınması gereken ön şartlar; öğretim programı yenilenmesi ve programı uygulayacak olan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde nitelikleri artırılması, okulların fiziki olanakları iyileştirilmesi, internet altyapıları sağlanması, bilgi teknolojileri kullanılmasıdır. Ayrıca öğrenci velileri de bilinçlendirilmelidir (MEB,2010b; 3).

Kısacası Türkiye’de yeni bir program oluşturmanın amacı, yirmibirinci yüzyılda oluşan yeni teknolojik ve bilimsel gelişmeleri, öğrenme ve öğretim alanındaki yenilikleri takip ederek Türkiye’yi gerek ekonomik, gerek demokratik değerlere ulaştırmak, küresel dünyada olumlu bir konumda yer almasını sağlamaktır.

2.1.8. Programların Temelleri

İnsan kültürel bir sistem içinde doğar, yaşar, büyür ve ölür. Dolayısıyla insan kültürel değerlerle iç içe yaşayan, ondan etkilenen aynı zamanda da onu etkileyen bir varlıktır. Kültür; bir topluluğun yönetim yapısı, yasalar, yönetmelikler, nüfus ve yerleşim, bilim ve teknoloji, güzel sanatlar, din ve inanç sistemi, örf ve adetleri, spor, moda, dil gibi öğelerden oluşur ve sürekli değişim ve gelişim halinde olan bir bütündür (Sönmez, 2002; 50).

Toplumun sahip olduğu ve devamı için önemli olan değer, amaç, tutum ve yaklaşımlar eğitime yön vermelidir. Dolayısıyla eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır. Milli Eğitim Bakanlığı; günümüz şartlarında eğitim politikalarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde bazı değişimlerin gerektiğini ve bu değişimleri gerçekleştirirken toplumsal, ekonomik, tarihsel ve kültürel temellerin dikkate alındığını ifade etmektedir (MEB,2010b; 5).

2.1.8.1. Bireysel Temeller

Eğitimin görevlerinden biri; bireyin ve toplumun istek ve gereksinimlerini sürekli bir biçimde karşılayarak insanın hem çevresine uyumunu sağlamak hem de çevresini daha iyi hale getirmektir (Binbaşıoğlu, 1995; 18). Eğitim her şeyden önce, bireyin özelliklerine bağlıdır.

Dolayısıyla eğitimin hedefleri saptanırken birey hakkındaki düşünceler her zaman dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, ilgileri, istekleri, öğrenme stilleri ve edindikleri geçmiş yaşantıları göz önünde bulundurulmalıdır (Erden, 1998; 29). Eğitim programları ile bireye toplumla uyum içinde yaşayabilmesi ve toplumun kendisi için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışları kazandırmak hedeflenmelidir.

Yeni ilköğretim programların dayandığı bireysel temeller şöyle sıralanmıştır (MEB, 2010b; 8-10):

- *Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul etmek.*
- *Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba göstermek.*
- *Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol gösterici olmak.*
- *Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlı olmak.*
- *Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemsemek.*
- *Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutmak.*
- *Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlı olmak.*
- *Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlamak.*

2.1.8.2. Toplumsal Temeller

Bir program hazırlanırken toplumun yapısı göz ardı edilemez; çünkü programın ürünü olan bireyler, toplumu oluşturmaktadır. Toplumu oluşturan bu bireyler sayesinde toplumun ihtiyaçları karşılanacaktır. Dolayısıyla toplumun ihtiyaçlarının bilinmesi, programın hedeflerinin oluşturulmasında önemli bir yer tutar (Demirel, 2005; 44).

Durkheim' e göre, eğitimin özel işlevi, genç kuşağın metodik olarak toplumsallaşmasıdır. Çocuğa değerler, entelektüel ve fiziksel beceriler kazandırarak toplumun ayakta kalması ve bireyin topluma uyumu gerçekleşir (Tezcan, 1997; 13).

Birey, bir toplumun içinde doğup yaşamak, ilişkilerini sürdürmek, meslek sahibi olmak, karşılaştığı sorunları kendi başına çözebilmek gibi sosyal zorunluluklarını yapabileceği temel becerileri eğitim programlarıyla kazanmalıdır.

Eğitim, toplumun gerçeklerinden yola çıkarak toplumun problemlerine ve bu problemlerin çözüm yollarına dayanarak hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını belirlemelidir (Sönmez, 2002; 56). Örneğin; toplumda bazı çatışmalar varsa, programın hedefleri bu çatışmaları engellemeye dönük olmalıdır. Ayrıca toplumsal değişimler, toplumdaki iş olanakları da hazırlanan programı etkilemelidir. Eğer etkilemiyorsa, eğitimin toplumdan kopuk olduğu söylenebilir. Türk Milli Eğitim sisteminde eğitim programlarının

toplumsal temelleri; Atatürk' ün eğitim ile ilgili ilkeleri, anayasa, yasalar, hükümet programları ve kalkınma planları dikkate alınarak düzenlenmektedir (Demirel, 2005; 45).

Yeni ilköğretim programlarının dayandığı toplumsal temeller şöyle sıralanmıştır (MEB, 2004; 6-7):

- Öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde psikolojik, ahlaki, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini sağlamak,
- Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlı olmalarını sağlamak,
- Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık göstermek,
- Öğrencilere demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu öğretmek,
- İnsan haklarına saygı bilincinin oluşturmak,
- Spor toplumsallaşmanın bir aracı olarak benimsemek.

2.1.8.3. Ekonomik Temeller

Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, ekonomik sistemin ihtiyaçlarına uyan ve geleceğin tüketicileri olan bireylere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Tezcan, 1997; 58).

Eğitim sistem, devletlerin tüm kurum ve kuruluşlarını etkileyen ve onlardan etkilenen ekonomik sistemin dayandığı ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Çünkü eğitim sisteminin görevi, ekonomik sistemin istediği insan tipini nitelik ve nicelik bakımından yetiştirmektir (Sönmez, 2002; 53).

Eğitim sayesinde tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışabilecek, ortaya konan her türlü ürünü bilinçlice tüketebilecek, yaratıcı yeni ürünler ve üretim yolları bulabilecek kişiler yetiştirilerek ekonominin gelişmesi sağlanabilmektedir.

İstikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomi programlar için önemlidir ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olması gerekir. Dolayısıyla eğitim sistemi, bireyin içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretilmesinin yanında, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatların değerlendirilebilmesi için de rehberlik eder. Böylece birey, küreselleşen dünyada başarılı bir birey olur ve ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurabilir (MEB, 2010b; 10).

Programların ekonomik temellerle ilgili olarak su işlevlerinin olduğu belirtilmektedir;

- *Programlar sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimserler.*
- *Programlarda, yöresel ekonomik farklılıklar göz önünde bulundurulur.*
- *Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak hedeflenir.*
- *Programlar öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.*
- *Programlar üretim odaklı olmayı ön planda tutar (MEB, 2010b; 10).*

2.1.8.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller

Kültür, toplumsal kalıtım olarak adlandırılabilir ve toplumsal bir grupta kuşaktan kuşağa aktarılır. Eğitimin amacı da kültürel mirası yeni kuşaklara aktarmaktır. Bu aktarım, o toplumun değer ve normlarının yeni kuşaklara öğretilmesiyle gerçekleşir. Doğru alışkanlık ve tutumlar geliştirilirken zararlı olabilecekler ise engellenmelidir. Bu da ancak eğitim sistemleri ile mümkündür (Tezcan, 1997; 67).

Tarih ise, günümüzü anlamanın ve geleceği planlamanın bir aracıdır. Bu nedenle, programlarda farklı toplumların tarihleri eş zamanlı ve karşılaştırmalı olarak ele alınarak tarihin öğrenilmesinde farklı bakış açıları kazandırılmış olur.

Yeni ilköğretim programlarının tarihsel ve kültürel işlevleri şöyle sıralanmıştır (MEB, 2010b; 11-12):

- *Atatürk ilke ve inkılaplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirmek,*
- *Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler bulundurmak,*
- *Öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedeflemek,*
- *Tarihimizi geleceği planlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirmek,*
- *Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görmek,*
- *Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görmek.*

2.2. İLKÖĞRETİM VE İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ DERSİ

2.2.1. İlköğretim

Bir ülkede eğitim sistemi belli basamaklarından oluşur ve örgün eğitimin ilk basamağını da ilköğretim oluşturur. Dolayısıyla ilköğretim kurumlarını geliştirmek, tüm vatandaşları ilköğretim kurumlarında eğitmek devletin temel görevleri arasında yer almaktadır (Başaran, 1996; 75). Nitekim, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesinde de

ilköğretimin önemine değinilerek "Herkes eğitim hakkına sahiptir ve en azından eğitimin ilk ve temel aşaması parasızdır. İlköğretim zorunludur." ifadesine yer verilmektedir (Aslan, 2007; 3).

Türkiye koşullarında, ilköğretimi bitiren pek çok bireyin sonraki eğitim basamaklarına devam etmemesi, ilköğretim programlarının sistemli ve dikkatli bir biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. İlköğretim, toplumun temel kültürünü geliştirerek, yeniliklerin yurt çapında yayılmasını sağlamaktadır. Bireylerin ilköğretim basamağında kazandıkları temel bilgi, beceri, görüş ve tutumlar sonraki yaşamları boyunca etkin bir yere sahip olacaktır. Okuma-yazma, temel matematik işlemlerini yapabilme, karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme becerileri ve daha sonraki eğitim basamağı için yeterli bilgi ve becerilere sahip olma bunlardan bazılarıdır (Aslan, 2007; 4).

Türkiye’ de ilköğretim, tüm vatandaşlar için zorunludur ve 6- 14 yaş arasındaki tüm öğrencileri kapsamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki ilköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel hedeflerine ve temel ilkelerine uygun olarak;

- *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,*
- *Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,*
- *İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapmaktır (MEB, 2010c; Erişim tarihi: 18.03.2010).*

İlköğretim kurumlarının temel hedefi; “üreten, bilimsel düşünen ve bilimin gücüne inanan, eleştirel düşünebilen ve çağdaş bireyler yetiştirmek olmakla beraber; genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili, sorunlara duyarlı, sorunlarla başa çıkabilen, ülkesini ve milletini seven bireyler yetiştirmek ve bu bireylerin zihinsel, duyuşsal ve bedensel olarak gelişmelerine yardım etmektir (Uğur, 2006; 4)”. Öğrencilerin ilköğretim dönemindeki yaşantıları, sonraki eğitim yaşamlarında başarılarını etkilemekte ve yaşamlarının geri kalan kısmındaki öğrenme eğilimlerinde belirleyici rol oynamaktadır

2.2.2. Hayat Bilgisi Dersi ve Önemi

Hayat Bilgisi, anaokulu sınıflarında başlayıp ilkokul sınıflarında devam eder. Okula başlamadan önce çocukların dünyası, aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağlayabildiği imkanlardan oluşmaktadır. Okula başlayan çocuk, yeni imkanlarla karşılaşarak daha geniş bir dünyaya açılır ve yeni insanlar tanımaya, yeni deneyimler edinmeye başlar.

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2010 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2010a; 4).

Çocuğun çevresine etkin biçimde uyum sağlaması, iyi bir insan ve vatandaş olması için gereken davranışları kazandırmak eğitimin genel amacıdır. Etkili vatandaş; düşünen, duyarlı ve yeterlikli vatandaşdır. Düşünen vatandaş, yaşamla ilgili temel kavram ve genellemeleri anlayan, bunları problem çözümlerinde ve aldığı kararlarda kullanan bireydir. Duyarlı vatandaş, temel demokratik değerlere sahip olan ve bu değerleri yaşadığı ortamlarda kullanan bireydir. Yeterlikli vatandaş ise, yaşamını etkili bir şekilde sürdürebilmek için gereken beceri birikimine sahip olan ve kullanan bireydir. Bu üç boyutun etkili bir vatandaşta bulunması gerekir ve Hayat Bilgisi Dersi de bu amacı gerçekleştiren ilk derstir ve ilköğretimin ilk üç sınıfında yer alır ve doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşur (Sönmez, 2010; 2). Bu ders ile çocuk, insan topluluğu ve insan ilişkileri hakkındaki ilk esasları öğrenir (Öztürk ve Dilek, 2005; 65). Çünkü “vatandaş yetiştirme programı” olarak adlandırabileceğimiz Hayat Bilgisi dersinin temel amacı, çocukları etkili vatandaşlar olarak topluma hazırlamaktır. (Tanrıöğen ve diğerleri, 2005; 65).

Hayat Bilgisi dersi, ilk üç sınıftaki derslerin merkezini oluşturur, aynı zamanda dört ve beşinci sınıftaki derslerin de temelini oluşturur. Bu nedenle mihver ders olarak kabul edilmiştir. Mihver ders, programda merkezi bir konuma sahip derstir. İlköğretimin ilk yıllarındaki çocukların öğrenme özellikleri gereği, tek tek parçaları öğrendikleri zaman parçalardan farklı özellikteki bütünü algılayamadıkları bilinmektedir. Bu özellikleri dikkate alınarak, Hayat Bilgisi dersi konuları bir bütün halinde ele alınmıştır. Hayat Bilgisi dersinde, çocuğun duyu organlarıyla algılayabildiği çevreyle ilgili konular, bilimsel bir görüşle değil, çocuğun çevreyle olan ilişkileri yönünden ele alınmalıdır. Bunu bölümlere ayırmak gerekirse,

birinci sınıflarda; en yakın çevre (aile ve okul), ikinci sınıflarda; içinde bulunulan yakın çevre (komşu köy ve kasaba) içindeki konular ele alınmalıdır (Binbaşıoğlu, 2003; 15).

Çocuk bu dersle çevresini, kendisini tanıyarak ve kendisini çevresiyle bütünleştirerek, yaşayarak öğrenir. Dolayısıyla çocuk, kendisinin birey olduğunun farkına varır ve çevresine uyumu gerçekleşir (Demirkaya, 2005; 78).

Hayat Bilgisi öğretiminde gözlem, inceleme, deney, araştırma gibi etkinlikler kullanılarak çocuğun hayal dünyasından gerçekler dünyasına çekilmesi sağlanmalıdır. Çocuk herhangi bir nesneye dokunabilmeli, onu görebilmeli, sınıflandırabilmeli, sıralayabilmeli, karşılaştırabilmeli ve kendi cümleleriyle ifade edebilmelidir (Akınoğlu, 2005; 4).

2.3. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Toplum hızla değişmekte, teknolojiyle birlikte toplumun beklentileri ve ihtiyaçları farklılaşmaktadır. İnsanoğlunun bu değişmelere ayak uydurabilecek becerilerle donanmış hale getirilmesi ise bir zorunluluktur. Bu da eğitim ile mümkündür ancak eğitim gelişigüzel yapılamayacağından, öğrencilerin bir program izlenerek eğitilmesi gerekir. Dolayısıyla eğitimde program ve program geliştirme kavramı büyük bir önem taşımaktadır.

Program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik anlayışına bağlı olarak, yirmi birinci yüzyıldaki gelişmeler doğrultusunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yenilenme gereksinimi doğmuştur. Bu nedenle İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı tekrar ele alınmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren “2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010a; 7).

Hayat Bilgisi Dersi Programı hazırlanırken öncelikle mevcut durumun aşağıda belirtilen konular açısından gözden geçirildiği belirtilmektedir:

- *Anayasa, yasa ve yönetmeliklere göre Türk millî eğitiminin amaçları ve ilköğretimin amaçları yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan nitelikler,*
- *Atatürk’ün öngördüğü eğitimsel amaçlar,*
- *Uluslararası kuruluşlara göre (örneğin UNESCO, UNICEF), eğitimle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,*
- *Çeşitli ülkelerde eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,*
- *Kalkınma planlarına göre (DPT) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,*
- *MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı özel ihtisas komisyonları (hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik) tarafından belirlenen beceriler (MEB,2010c; 13).*

Hazırlanan bu programda dünyada yaşanan tüm değişimler ve gelişimlerle birlikte Avrupa Birliği normları ve eğitim anlayışı, mevcut programların değerlendirilmelerine ilişkin sonuçlar ve analizler dikkate alınmıştır (Öztürk ve Dilek, 2005; 90).

2.3.1. Programın Vizyonu

Bu programın vizyonu, Hayat Bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla;

- *Öğrenmekten keyif alan,*
- *Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,*
- *Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,*
- *Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip,*
- *Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,*
- *Mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2010a; 9).*

2.3.2. Programın İlkeleri

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkındaki çeşitli değerlendirmelerden sonra programın hazırlanması sırasında temel alınacak ilkeler şu şekilde belirtilmiştir:

- *Hayat Bilgisi dersi programı öğrenciyi merkeze almalı; öğretmen ya da konu merkezli olmamalıdır.*
- *Öğrenciye sunulan bilgiler, öğrencinin sürece etkin katılımı ile öğrenci tarafından yorumlanmalı, anlamlandırılmalı ve yapılandırılmalıdır.*
- *Hızla değişen ve çocuğun yaşamında gereği olmayan bilgiler yerine; çocuğa yaşamı boyunca yardımcı olabilecek, gereksinimlerini karşılayabilecek temel bilgi ve beceriler sunulmalıdır.*
- *Çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirebileceği, yaşam kalitesini artıracak bilgi ve beceriler edinmesine yardımcı olunmalıdır.*
- *Hayat Bilgisi dersi, çocuğun eğlenebileceği, katılmaktan zevk alabileceği bir ders haline getirilmelidir. Çocuğun eğlenme ihtiyacını karşılayabilmelidir.*
- *İncelenecek olgu ve olaylar, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun şekilde seçilmelidir (Demirkaya, 2005; 83).*

2.3.3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımları

Geleneksel öğretim anlayışında, öğretmen merkezde olup öğrencilerden, ders kitaplarına dayanarak anlatılan bilgilerin aynen ezberlemeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri sorgulamadan öğrenmeye çalışmaktadır. Yani bu bilgilerin nasıl, hangi şartlarda oluşturulduğu, diğer bilgilerle nasıl ilişkilendirilebileceği ve yeni bilgilerin nasıl oluşturulabileceği öğretilmemektedir. Değerlendirmede ise, sınav zamanlarında öğrencilerden, kendilerine öğretilenlerin sözlü veya yazılı olarak ortaya konmaları istenmektedir (Tanrıöğen, 2005; 256).

Oysaki öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula ön bilgilerini, öğrenme stillerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bu sebeple öğrencilerin hepsi aynı konuları, aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenemezler. Her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır.

Bilgi çağını yaşadığımız yirmibirinci yüzyılda, her alanda meydana gelen hızlı değişim ve gelişimler sonucu eğitimin amacı bireye bilgi yüklemekten çok, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunarak onların nasıl düşüneceklerini ve nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlamak olmuştur (Mirzaoglu, 2010; 138). Bu amaca yaratıcı, üretken, eleştirel ve analitik düşünebilen, sorunları çözebilen bireylerin yetiştirilmesi ile ulaşılabilecektir. Bu sebeple Türkiye’de de 2005- 2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarından başlanarak *yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımını* temel alan program uygulanmaya başlanmıştır. Dilimize *yapılandırmacılık, zihinde yapılanma yapılandırmacı inşacılık, kurmacılık ve oluşturmacılık* olarak tercüme edilen bu kavram, sıradan (trival), radikal (radical), faydacı (pragmatic), sosyal (social) ve bilişsel (cognitive) olmak üzere farklı türlerde ele alınmaktadır (Demircioğlu, 2005; 257). Bu çalışmada constructivism, yapılandırmacılık olarak belirtilecektir.

Bu yaklaşım, öğreneni merkeze alır. Çünkü her birey yeni bir bilgiyi, önceden öğrendikleriyle karşılaştırarak kendine özgü bir biçime getirerek benimser. Bu anlayışla geliştirilen ilköğretim programı sayesinde geçmişteki “otorite öğretmen\ itaatkar öğrenci\ kalıp bilgi” üçlemesi yerini “rehber öğretmen\katılımcı öğrenci\ anlamlı bilgi” üçlemesine bırakmıştır (Tosun ve Karadağ, 2008; 228).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre;

- *Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler. Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.*
- *Öğrenme, toplumsal etkileşimle desteklenir.*
- *Anlamli öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir.*
- *Öğrenme aktif bir süreç olup dışarıda var olan bilgiyi pasif olarak kabullenmek değildir.*
- *Bilgi, her birey tarafından eşsiz bir şekilde hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırılır.*
- *İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandırdıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler. Böylece anlama sistemlerini de yapılandırmış olurlar (MEB, 2010b; 9).*

Bu ilkelere uygun bir öğrenme ortamı ancak, öğrenene kendi öğrenme stratejilerini belirleme ve etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve iş birlikli öğrenme amacıyla kullanabileceği kendi teknolojisini üretme fırsatı verilerek sağlanabilir. Öğrencilere ön bilgilerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta yerine, yenilerini koyma fırsatı verecek zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır (MEB, 2010b; 9).

Yapılandırmacılığın eğitim program tasarılarına yönelik doğurgularına bakıldığında;

Hedefler, bilişsel düzeyin üst basamaklarında yazılmalıdır ve en çok istenilenden en az tatmin olunana doğru bir hiyerarşi içinde yazılarak doğal bir not verme sistemi oluşturulmalıdır. Esnek bir şekilde belirlenen hedefler, yalnız kısa dönemli konu alanına değil, uzun dönemli öğrenen ürününe dönük olmalı ve okul dışında da kullanılabilecek bilgi ve becerileri kapsamalıdır (Yurdakul, 2007; 48).

İçerik, tasarlanan ve gerçekleşen süreç özellikleri olarak belirtilir. Öğretilecek bir bilgi ve beceri listesi bulunmaz ve öğrencinin sürece neler getireceği önem taşır. İçerik ögesinde temel birkaç kavramın derinlemesine ele alınmalı ve etkinlikler de bu kavramlar etrafında yapılandırılarak konunun genişliği azaltılmalıdır. Eğitim durumları ögesinde, sınıf içinde uygulanan iş birlikli öğrenme, sürece dayalı etkinlikler, performans değerlendirme, uygulamalı öğrenme, eşli öğrenme gibi yaklaşımlarla öğrenci sürece aktif olarak katılabilecek ve ezbere dayalı olmayan bilgiyi yapılandırabilecektir (Mirzaoglu, 2010; 146).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı ve danışman olarak bulunmalıdır. Öğrenciler arasındaki iş birliğini destekleyen ve kolaylaştıran, öğrencilerine anlamlı öğrenme ortamları yaratan davranışlar sergilemelidir (Mirzaoglu, 2010; 148). Öğretmen, her bir öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katılabilmesi için çeşitli yöntemler kullanmalı, öğrencilere düşündürücü sorular sorarak onları üst düzey düşünceleri için yönlendirmelidir.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireyin çevresiyle fazlaca etkileşime girebileceği, zengin öğrenme yaşantılarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında değerlendirme, ürün değil süreç ağırlıklı olmakla beraber program etkinliklerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamak amaçlı kullanılır (Demirel, 2005; 236). Değerlendirme ölçütleri, öğrenme ürünlerinin doğruluğu ve yanlışlığı olarak değil, göreve uygunluk, öğrenme yollarını yansıtmaya olarak ele alınmaktadır. Sürece dayalı bu değerlendirme, sürekli kayıt tutarak düzenlenen gözlem formlarına, öğrencilerin gelişim dosyalarındaki ürünleri yaparken gösterdikleri performans ve akıl yürütmelere dayanarak yapılır (Mirzaoglu, 2010; 152).

Eğitim yaşantıları boyunca yapılacak etkinlikler öğrencilerin hatırlama, belleme gibi zihinsel yeteneklerinden ziyade problem çözme, analiz etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme türünde üst düzey zihinsel becerilerini de harekete geçirecektir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme çalışmaları da bu türden zihinsel becerileri yoklamalıdır. Ayrıca değerlendirme sürecine öğrencinin katılması ön plandadır. Öğrenci böylece kendi performansını görerek özelliklerinin farkında olacaktır. Değerlendirme sürecinde öğretmenin görevi, öğrencilerin başarılı, güçlü yanlarını ön plana çıkarmak, geliştirilmesi gereken yönleri konusunda da öğrenciye rehberlik etmek, asla öğrenciler arasında karşılaştırmada bulunmamaktır.

Bu şekilde yapılan değerlendirme sonucunda;

- *Güçlü yanlarının veya geliştirilmesi gereken yanlarının bilincinde olan,*
- *Kendi kendini kontrol etme (oto kontrol) becerisi gelişmiş,*
- *Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problemleri belirleyip çözüm yolları üretebilen,*
- *Öğrenmeye hevesli, akademik benlikleri yüksek bireyler yetiştirmek mümkün olabilir* (Çakmak, 2010; 22-23).

Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı yeni ilköğretim programı ile getirilen yenilikler şöyle özetlenebilir:

1. Yeni öğretim programlarında, içerik düzenlenirken genellikle tematik bir yaklaşım söz konusudur ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Belirlenen ara disiplinler birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

2. Öğrenme ürünleri için kullanılan “amaç”, “hedef”, “hedef davranış” terimleri yerine “kazanım” kavramı kullanılmıştır.

3. Yeni programda özellikle “Temel Beceriler” adı altında beceriler ön plana çıkarılmış ve bunlardan “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi beceriler vurgulanmıştır.

4. Yeni programlarda öğrenme-öğretme sürecinde somut araç gereç kullanımı özendirilmektedir. Ayrıca, öğretmenin görevleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin araştırma-sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiş ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği düzeyde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının kullanılması üzerinde durulmuştur.

5. Yeni programda öğrenciye dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmüştür.

6. Yeni öğretim programında öğretmene “öğreticilik” rolü yerine, “ortam düzenleyici, yönlendirici veya kolaylaştırıcı” rolleri öngörülmüştür.

7. Yeni programda ölçme-değerlendirme sadece ürünü değil, süreci de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendi değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir (Hotaman, 2008; 7).

2.4. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI

Bu program, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir ve ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin;

- Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını,
- Bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme süreçleriyle ulaşabileceklerini,
- Öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir (MEB, 2010b; 9).

Hayat bilgisi dersi programı üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde; giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları ile Hayat Bilgisi Dersi Programı hakkında genel bilgiler bulunmaktadır.

İkinci bölümde; ilk bölümde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2, ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları bulunmaktadır.

Üçüncü bölümde ise, kaynakça bulunmaktadır.

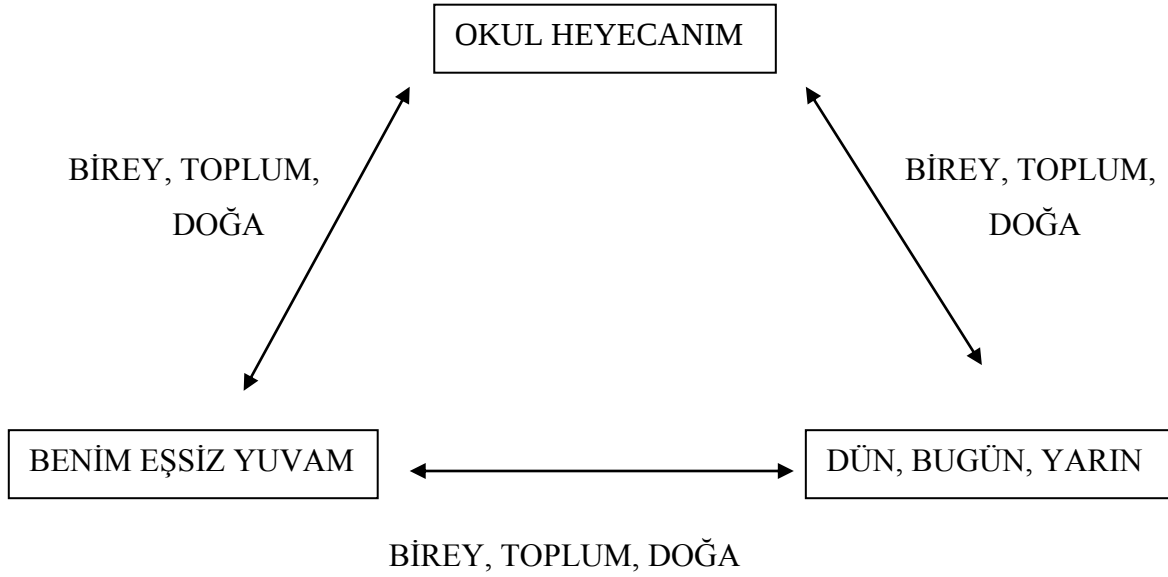
Hayat bilgisi dersi programı ile Türkiye’de değişik yörelerdeki koşullar ve olanakları dikkate alınarak öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve müfettişlere yol göstermek, ayrıca anne- babalara, velilere, ilgili diğer kişilere ve kurumlara yardımcı olmak amaçlanmıştır (MEB, 2010c; 7).

Geliştirilen bu programda öğrencilere;

- a. Temel yaşam beceriler
- b. Olumlu kişilik özellikler
- c. Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler verilmesi amaçlanmıştır. Bu üç öge, belirtilen temalarla bütünleştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur (Öztürk ve Dilek, 2005; 153).

Hayat Bilgisi Dersi Programı’ nda değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınan insan; biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak kabul edilmiştir. İnsanın bu yönleri göz önüne alınarak programda “*birey, toplum ve doğa*” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişimin de bütün bu öğrenme alanlarını kapsayan bir boyut olarak belirtilmiştir. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu sistemi, birer bütün olan hayat konularının bütünlüklerinin bozulmadan ele alınmasını öngördüğü için bu üç ana öğrenme alanını bütünlük içinde ele alan üç tema belirlenmiştir. Bu üç tema; “*Okul Heyecanım*”, “*Benim Eşsiz Yuvam*” ve “*Dün, Bugün, Yarın*” olarak belirlenmiştir (MEB,2010c; 8).

Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın Çatısı (MEB, 2010a; 11)



2.4.1. Kazanımlar

Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında hedef ya da amaç kavramı yerine “kazanım” kavramı kullanılmıştır. Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar “...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir” şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın en önemli amacı öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine katkı sağlayabilmektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek özellikte bilgileri de kazanmaları hedeflenmektedir. Dolayısıyla programda bu hususlar göz önünde bulundurularak belirlenen temalar doğrultusunda “*kazanımlar*” oluşturulmuştur (Yanpar, 2005; 463).

Kazanım; planlı etkinlikler sayesinde öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, duygu, beceri ve değerlerdir. Programda belirlenmiş kazanımların öğrenciler tarafından yapılacak öğrenme-öğretme etkinlikleriyle kazandırılması esastır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmeleri için sınıf içinde ve dışında aktif olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje çalışmaları, problem çözme ve çoklu zeka gibi uygulamalar öğrenciyi aktif kılan etkinliklere örnek

verilebilir. Programda vurgulanan kişisel nitelikleri ve değerler ise; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak belirtilmiştir. Program Atatürkçülük başta olmak üzere, afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim gibi ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir (MEB, 2010a; 14-16).

2.4.2. Temalar

Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programının içeriği, temalar şeklinde düzenlenmiştir. Tema, birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak organize edildiği yapıdır.

Bu programda, “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün Bugün Yarın” olmak üzere üç tema bulunmaktadır. Bu temalar; temanın sonunda öğrencilerin sahip olması gereken kazanımlar, eğitim durumlarında uygulanabilecek etkinlik örneklerinden meydana gelmektedir (Tanrıoğlu, 2005; 94). Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda aynı isimlendirmeye devam eden temalar ile kazanımlar pekiştirilir, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenileri eklenir. Her sınıf düzeyinde, çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak bu kazanımlar dikkate alınarak içerik belirlenir ve bunun uygulanması sağlanır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda öğrencilerin geliştirmeleri beklenen beceriler, kişisel nitelikler ve değerler, ara disiplinlerle ilişkilendirilerek temalarda bütünleştirilmiştir.

Bu programda Tematik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar şöyle belirtilmektedir:

- *Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.*
- *Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.*
- *Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.*
- *Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.*
- *Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.*
- *Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.*
- *Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2010a; 45).*

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda temalar seçilirken şu özellikler göz önünde bulundurulmuştur:

- Öğrencinin ilgisini çekmesi
- Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması
- Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi
- Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi
- Kişisel niteliklerin kazanılmasına olanak sağlaması
- Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması
- Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması
- Birçok alana uygulanabilmesi
- Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşabilecek kadar sınırlı olması
- Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi (MEB, 2010a; 46).

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler de içinde yaşadıkları dünyada birçok soru ile karşılaşacaklarının bilincinde olmalı ve böylelikle temalar hakkında bilgi edinirken aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanmaları gerektiğinin farkında olacaklardır (MEB, 2010a; 46).

2.4.3. Öğrenme Alanları

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmektedir. Öğrenme alanları, “Birey ve Kimlik”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” biçiminde, dünya eğitim literatürü taranarak saptanmıştır.

Öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran, “kazanım”, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımların yapısı, yapılandırmacı eğitim anlayışının esasını yansıtmaktadır. Her bir kazanımın “beceri, bilgi ve değer” içermesine çalışılmıştır (MEB,2010b; 63).

2.4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Hayat bilgisi dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksiklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabileceği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder (MEB, 2010b; 79).

Bu programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme teknikleri de belli konular için daha uygundur.

Hayat bilgisi dersi için hazırlanmış olan program kılavuz kitaplarında derse yönelik etkinliklere ve değerlendirme örneklerine yer verilmiştir. Öğretmenler bunları ya da bunlardan esinlenerek temalardaki kazanımlara uygun değerlendirme araçlarını geliştirerek kullanabilirler (MEB, 2010b; 80).

2.5. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLER

Dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim programlarında görülen yenileştirme hareketlerinin getirisi olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulamayla başlatılan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında ise ülke genelinde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları ile öğrencilere birtakım temel beceriler kazandırılması amaçlanmıştır. Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı

yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları becerilerdir. Üst düzey beceriler olarak da adlandırılan bu beceriler, ezbere dayalı bilgilerden uzak durularak bireyin karşılaştıkları nesneler, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemeleri için gerekli olan ve tüm derslerin omurgasında yer alan; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma, girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanabilme, etkili karar verme gibi becerilerdir (MEB, 2010b; 14).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı geliştirilirken birey bir bütün olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla program hazırlanırken öğrenme becerileri ile bireyin gelişim özelliklerinin uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. Öğretimin etkililiği için, öğretmen dersin anlamından haberdar olmalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalı ve öğretimi neden, nasıl gerçekleştireceği konusunda da bilgi sahibi olmalıdır (Tanrıöğen, 2005; 87).

Öğrencinin temaları anlayarak sonuca ulaşmasını sağlamak, onları ezberden uzak tutmak için bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Hayat Bilgisi dersinin öncelikli amaçlarından biri de öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olarak onları hayata hazırlamaktır (Akınoğlu, 2005; 8). Bu becerileri birey bazen kendiliğinden bazen de aktif bir süreç sonucu kazanmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bu durumun olgunlaşma ve deneyim kazanma ile birlikte olduğu görülmektedir (MEB, 2010b; 14). Ayrıca eğitimde çocuğa uygun yaşantı ortamları sağlanırsa becerilerin daha çabuk gelişeceği yönünde kanıtlar vardır. Ancak bu, gelişmenin zihinsel olgunluk sınırı bulunmadığı anlamına gelmez. Bu konuda öğretmene düşen görev, öğrencilerinin bu becerileri kazanmaları için gerekli koşulları ve teşviki sağlamaktır.

Program ile öğrencilerin kazanmasına yardımcı olunacak temel beceriler;

- 1) Eleştirel düşünme,
- 2) Yaratıcı düşünme,
- 3) Araştırma,
- 4) İletişim,
- 5) Problem çözme,
- 6) Bilgi teknolojilerini kullanma,
- 7) Girişimcilik,
- 8) Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- 9) Karar verme,
- 10) Kaynakları etkili kullanma
 - a. zaman, para ve materyal kullanma,
 - b. bilinçli tüketici olma,
 - c. çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma,
 - d. planlama ve üretim
- 11) Güvenlik ve korunmayı sağlama
 - a. sağlık ve güvenlik kurallarına/ prosedürlerine uyma,
 - b. doğal afetlerden korunma,
 - c. trafikte güvenliğini sağlama,
 - d. hayır diyebilme,
 - e. sağlığını koruma,
- 12) Öz yönetim
 - a. etik davranma,
 - b. eğlenme,
 - c. öğrenmeyi öğrenme,
 - d. amaç belirleme,
 - e. kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme,
 - f. duygu yönetimi,
 - g. kariyer planlama,
 - h. sorumluluk,
 - i. zamanı ve mekânı doğru algılama,
 - j. katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma,
 - k. liderlik,
 - l. farklılıklara saygı duyma
- 13) Bilimin temel kavramlarını tanıma
 - a. değişim,
 - b. etkileşim,
 - c. neden – sonuç ilişkisi,
 - d. değişkenlik/benzerlik,
 - e. karşılıklı bağımlılık,
 - f. süreklilik, korunum,
- 14) Temalarla ilgili temel kavramları tanıma olarak sıralanabilir (MEB, 2010b;15).

Yeni İlköğretim Programında Hayat Bilgisi dersinde diğer derslerle birlikte öğrencilere kazandırılması beklenen ortak beceriler şunlardır;

1. Eleştirel düşünme,
2. Yaratıcı düşünme,
3. İletişim kurma,
4. Araştırma ve sorgulama,
5. Problem çözme,
6. Bilgi teknolojilerini kullanma,
7. Girişimcilik,
8. Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma (MEB, 2010a; 37).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında beceri, “öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010b; 13). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise beceri, “elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2010).

Beceri; “bir şeyi sürekli tekrar edebilecek yeterlilikte yapma işidir”. Demokratik bir toplumda bireylerin etkili bir şekilde yaşayabilmeleri için belli bilgi ve değerlerin yanında beceri birikimine de sahip olmaları gerekmektedir. Bireyler sahip oldukları bilgi ve değerleri davranışa dönüştürmek için becerilere gereksinin duyarlar. Etkili bir vatandaş, kafasındaki bilgileri ve kalbindeki değerleri, becerilerini işe koşarak davranışa dökebilendir (Öztürk,2005;64).

Beceriler, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Bazı beceriler bireyin yaşamını bağımsız olarak sürdürebilmesini sağlar, bazıları bireyin diğer insanlarla iletişimini, bazıları da bireyin sosyal kabulünü sağlar. Beceri kazanma, bir süreç sonunda gerçekleşir. Çocukluktan itibaren gelişme ve büyümeyle birlikte beceriler kazanılır. Becerilerin bir kısmı taklit edilerek öğrenilirken bir kısmı da başkalarının desteğiyle öğrenilir (Özbey, 2007; 59).

Becerinin özelliklerini Bissonette(2001), Richard (2001), Dionnet(2002), Perrenoud(1999) şöyle sıralamıştır:

- *Beceri bilginin uygulanmasıdır: Bilgi, uygulanmaya aktarılması, uygulamada düzenlenmesi, birleştirilmesi, zihinsel-fiziksel kaynakların kullanılması ve bilginin somutlaştırılması sonucu beceri halinde dönüşür.*
- *Beceri karmaşıktır: İç içe geçmiş bilgiler, uygulamalar, tutumlar, teknikler uygulama sırasında bütünleştirilerek beceri haline getirilir.*
- *Beceri sürekli geliştirilir: Beceri, eğitim durumlarına, düzeylerine ve yaşa göre olmak üzere yaşam boyu geliştirilir. Örneğin; okuma yazma becerileri. Becerin geliştirilmesi için, beceriyle ilgili bilgiler verilmeli ve uygulamalar yapılmalıdır. Uygulamalar öğrencinin ön bilgilerine dayanmalı ve çeşitli etkileşimlerle yeni bilgileri öğrenmeleri sağlanmalıdır. Becerileri geliştirmek için yeni durumlarda uygulanması sağlanmalıdır.*
- *Beceri yapılandırılır: Beceri, yaşam boyunca bilgi ve uygulama ile zihinde yapılandırılarak geliştirilir. Becerin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre becerinin düzeyi de değişir.*
- *Beceri hazır güçtür: Beceri, öğrencinin gelecekte ve farklı öğrenme durumlarında kendi öğrenmesini kendisi sürdürebilmesi için gerekli olan hazır bir güç olup bireyin öğrenmesini ve gelişimini sağlamaktadır.*

- *Beceri uygulanır: Beceri, bireyin kesinleşmiş ve değişmeyen bir özelliği değildir. Karmaşık ve çeşitli durumları yöneterek, uygulanarak geliştirilir. Uygulanmadığı zaman geriler ya da körelir. Hep aynı durumlarda uygulanması da gerilemesine neden olur.*
- *Beceri kesintisiz bir bütündür: Beceri bir işi tam olarak yapmayı ya da bir durumu tam olarak yönetmektir. Becerinin bir bölümünden ya da yarısından söz edilemez.*
- *Beceri başka durumlara aktarılır: Beceri, farklı durumlara aktarılarak farklı görevler yönetilir. Öğrencilerin becerilerini yeni durumlara ve süreçlere aktararak sürekli kullanması ve geliştirmesi sağlanmalıdır. Öğrenciye verilecek görevler, etkinlikler, ödevler, projeler önceden öğrenilenlerin tekrarı şeklinde olmamalı, öğrenilen becerinin farklı durumlarda uygulanmasını gerektirecek şekilde olmalıdır.*
- *Beceri bilinçlidir: Bireyin becerilerinden yararlanabilmesi için bilinçli olması gerekir. Becerilerini amaçlarına ve ihtiyaçlarına uygun kullanmazsa, bir gün gelir kaybeder. Eğitimde beceri kaybını önlemek için öğrencinin becerilerini sürekli geliştirmesine ve kullanmasına uygun ortamlar yaratmalıdır.*
- *Beceri davranış değildir: Beceri, bireyin bilinçli ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını harekete geçirdiği bir süreçtir. Davranış ise, bir uyarıcıya verilen tepkidir (Akt: Hezen, 2009; 59-60-61).*

Kısacası beceri, bilinçli olarak uygulanan, başka durumlara aktarılan, sürekli geliştirilen karmaşık ve hazır bir güçtür. Sürekli bilgi ve çalışmalarla geliştirilmelidir.

2.5.1. Eleştirel Düşünme

Düşünebilme özelliği ile insan, diğer canlılardan ayrılmaktadır. Bu özelliğiyle insan düşünmeye kendisinden başlayarak var oluşunun nedenini fark edebilmiş ve bu süreçte edindiği bilgilerle geleceğini şekillendirebilmiştir (Akar, 2007; 7).

Düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de “düşünce” denir (MEB, İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı, 2010c; 3).

Düşünme türleri veya biçimleri ise; mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, üretici düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, ıraksak düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme vb. şeklinde sıralanabilir. Düşünme türlerinin her birinin açıklaması olsa da, eski literatürde bu düşünme türlerinin kavram olarak birbirlerinin yerine kullanıldıkları dikkat çekmektedir. Örneğin, Kazancı’ ya göre (1979), literatürde yer alan bilimsel yöntem, yansıtıcı düşünme, üretici

düşünme ve eleştirel düşünme kavramları aynı anlam taşımaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmeyi eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Birçok araştırmacı, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi eş anlamlı olarak kullanmaktadır. Ayrıca üst düzey düşünme ve Bloom'un taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları da eleştirel düşünme anlamında kullanılabilir. Günümüzde düşünme ve düşünme öğretimine gösterilen ilginin artmasıyla beraber düşünme türlerini birbirinden daha rahat ayırabileceğimiz tanımlar ortaya çıkmıştır (Şentürk, 2009; 7).

Düşünmenin başlangıcında bir problemin farkına varılması etkilidir. Yeterince aydınlanamayan, bireyi zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız eden bir durum varsa, birey için düşünme olayı başlamaktadır. Bazen de bireyi rahatsız eden durumun ne olduğuna, bu durum için ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse düşünme olayı yine başlar. Düşünmenin bir problemle başladığı ve bu problemin çözümünün amaçlanmasıyla düşünmeye yol verildiği söylenebilir. Düşünmenin, problemleri çözmesi ve belirli hedeflere götürmesi önemlidir. İnsanlığın ezelden beri karşılaşılan problemlere farklı tepkiler vermesi ve farklı çözüm yolları üretmesi her insanın düşünme biçiminin farklı olduğunun bir kanıtıdır (Tosun ve Karadağ, 2008; 229).

Düşünme biçimi, yapılan her aktiviteyi etkileyen bir süreçtir. Her birey, kalıtsal eğilimler ve ilk yaşantılarına dayanarak dünyayı algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede farklı yaklaşımlar geliştirir. Bireyde farklı bilgi işleme biçimlerinin (düşünme stilleri) oluşması; her bireyin gerçeğin farklı yönlerine dikkatini yoğunlaştırmasına, farklı türde veriler toplamasına, bu verileri farklı şekillerde düzenlemesine, bunlardan farklı sonuçlar çıkarmasına, farklı kararlara ulaşmasına ve bu kararları da farklı biçimlerde uygulamasına yol açmaktadır. İnsanlar, bu düşünme stillerinin her birini belirli düzeylerde ve farklı konu veya duruma göre kullanırlar (Çakmak, 2010; 26).

Düşünme eylemi bir bütündür. Düşünme, bir an için yapıp sonra bırakılan bir eylem değildir. Semerci, düşünmenin süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Dewey' e göre, hiç kimse bilgi ve deneyim sahibi olmadığı bir konu hakkında düşünemez. Düşünme bireylerin yaşamlarında rahatlık sağlar fakat boş bir zihnin de düşünce üretmesi beklenemez. Birey önceden edinilmiş bazı bilgilerini kullanarak başka düşünceler üretebilir. Düşünme sürecinin temelinde deneyimler vardır. Deneyimlerin nitelik ve niceliği, bireyin zihinsel gücü, çevresi ve zenginliği düşünme sürecini etkileyen etmenlerdir (Karakuş, 2007; 220). Düşünme, “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine

gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır. Her türlü bilgi, beceri ve deneyimi de düşünme kapasitemize bağlı olarak kazanırız ve yeni edindiğimiz davranışlarla da düşünme kapasitemizi artırırız. Kısacası, insan düşünme yoluyla yeni davranışlar kazanırken, yeni davranışlar yoluyla da düşüncesini geliştirir. Burada karşılıklı bir etkileşim vardır. Düşünme bir beceri gerektirir ve doğru düşünme için belirli bir altyapıya sahip olmak gerekir diyebiliriz.

Cüceloğlu (1993; 243)’ na göre düşünme, "içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır.” Düşünme sabit değildir. Farklı durumlarda farklı şekillerde kullanılabilir. Düşünme eyleminin yoğun olarak yapıldığı alanlar vardır. Bunların yeri ve zamanı konuya göre değişkenlik gösterir.

Bu alanlar;

- Sorunu çözme,
- Belirli amaçları gerçekleştirme,
- Bilgi ve olayları anlamlandırma,
- Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma.

Düşünme bilinçli bir çaba gerektirir. Aksi takdirde, düşünme gelişi güzel gelişir ve bazı düşünsel fonksiyonlarımızı çok iyi kullanırken, bazılarını kullanamayabiliriz. Ancak, bilgi çağını yaşadığımız yirmi birinci yüzyılda düşünme, insanların diğer becerilerine göre çok daha önemli bir duruma gelmiştir. Çok hızlı artan ve yayılan bilgiyi yakalayabilmek için akıcı, esnek, özgün ve çok boyutlu düşünmeler önemlidir. Düşünme ile öğrenme birbiriyle yakın ilişkili bir kavramdır. Bununla beraber, her öğrenmenin düşünmeyi geliştirdiğini de söyleyemeyiz. Herhangi bir konu üzerinde fikir yürütmeden ezberlemek, yüzeysel öğrenmek yani düşünmeden öğrenmek, düşünme ile öğrenme arasındaki bağı koparan bir sorundur. Öğrenilen bir şey, benzer bir sorunla karşılaşıldığında problemi çözmeyi kolaylaştırıyorsa, bireye fayda sağlar. Bu da bireyin derinlemesine düşünerek öğrendiği, kapsamlı öğrenmeyle gerçekleşir (Karakuş, 2007; 220).

İnsanla ilgili bilimler, düşüncenin belli aşamalardan geçerek şekillendiğini, bazı ortamlarda gelişmenin çok yetersiz kaldığını söylemektedir. Eğitim ekonomistlerine göre, düşünme eğitimi adına yapılan yatırımlar karşılıklarını fazlası ile alırlar. Eğitim felsefecilerine göre, insanın kendisini gerçekleştirebilmesi, varlık ve olayların anlamlarını kavrayabilmesi için düşünme yeteneklerini geliştirmeleri gerekir. Eğitim sosyologlarına göre, düşünme eğitimi verilirken toplumsal koşullar dikkate alınmalıdır (Kurnaz, 2007; 18).

2.5.1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Bireylerin günümüz koşullarına ve gelecekteki dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden birinin “eleştirel düşünme” olduğu pek çok bilim adamı tarafından ifade edilmiştir. Özellikle son 20 yılda, bilginin doğası, öğrenmenin nasıl meydana geldiği, öğrencinin ve öğretmenin sınıftaki konumları ile ilgili düşüncelerin değişmesi ile eleştirel düşünme eğitiminin de önemi artmıştır (Akar, 2007; 2).

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ilerleme ve bilginin hızla artması, ülkelerin eğitim sistemleri ile araştırmacı, sorgulayıcı ve eleştirici, katılımcı, başkalarına hoşgörülü ve saygılı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini kısa sürede uygulamaya dönüştürebilen, problemleri hissedip bunlara kısa sürede çözüm bulan, yaratıcı ve aktif bireyler yetiştirmeyi amaç haline getirmelerine sebep olmuştur. Tüm bu özellikler bizi eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenlere götürmektedir (Şentürk, 2009; 189).

Eleştirel düşünme farklı tanımları aşağıdaki gibidir (Akt: Şahinel, 2007; 4-5);

- Norris(1985; 40)' e göre, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesidir.
- Chance(1986;236)' e göre, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir.
- Walters(1986;236)' a göre, okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir.
- Ennis(1987; 10)'e göre, inanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtmacı düşünmedir.
- Mckee(1988; 444)' e göre, sorgulamanın ve usa vurmanın dirik bir süreci, bilginin edilgen birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdelemek ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulamak ve yapılabilmiş olan ile henüz yapılabilecek olanı düşünmektir.
- Lipman(1988; 39)' a göre, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır.
- Craver(1989; 13)' a göre, bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır.
- Mayer ve Goodchild(1990;4)' a göre, tartışmaları anlamının ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir sürecidir. Tartışma bir nesnenin özellikleri veya iki veya daha fazla nesne arasındaki ilişki hakkında bir savı ve bu savı destekleyen veya reddeden kanıtları içerir. Eleştirel düşünenler, tartışmaları anlamının tek ve doğru bir yolu olmadığını ve her katkının da gerektiğince başarılı olmadığını kabul eder.
- Cüceloğlu(1993;255)' na göre, 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 bir zihinsel süreçtir.

Eleştirel düşünme için yapılan tanımların geneline bakıldığında, ortak noktanın; kişinin kendi düşünme sürecinin farkına varması, başkalarının düşünme süreçlerini inceleyebilmesi, öğrendiği bilgileri günlük hayatında kullanabilmesi olduğu gözlenmiştir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamış bireyler hür iradelerini kullanarak doğru ve yanlış karar verirler. Hiç kimsenin etkisi altında kalmazlar. Dolayısıyla eleştirel düşünen birey aynı zamanda kendini gerçekleştirme yolunda adım atmıştır (Battal, 2010; 175). Aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak, insanın zihinsel olarak kendisine olan saygısının bir parçasıdır (Şentürk, 2009; 85).

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile dünyanın bir ucunda meydana gelen olayları artık insanlar özellikle televizyon, cep telefonu ve internet aracılığıyla her an her yerde izleyebilmektedir. Bilgi yayılımının kolaylaşması ile farklı fikir, düşünce veya ideolojiler insanlara ulaştırılmakta, reklam ve propagandalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla insanlar, küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında, maruz kaldıkları bu bilgi akışı içerisinde hangi bilgilerin doğru ve güvenilir olduğunu anlamakta zorlanmaktadır. Ennis (1996, 1)' e göre insanlar günlük işlerini gerçekleştirirken de bu tür zorluklar yaşamakta ve sık sık şu soruları kendilerine sormaktadırlar:

- Ne yapacağıma ve neye inanacağıma nasıl karar verebilirim?
- Duyduğum, gördüğüm veya okuduklarımın doğruluğuna nasıl inanabilirim?
- Hangi ürünü seçmeliyim?
- Hangi partiye oy vermeliyim?
- Çocuğumu hangi okula göndermeliyim?

Ennis (1996, 1)'e göre, bu sorulara en doğru cevabı bulabilmek bireylerin eleştirel düşünebilme becerisine sahip olmalarına bağlıdır (Akt: Akar, 2007; 1).

Eleştirel düşünebilme aynı zamanda sorun çözmedir. İnsanlar bu beceriyi günlük hayatlarında sıkça kullanarak yaşam kalitelerini artırabilirler. Eleştirel düşünme, gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler her zaman bize görüldüğü gibi olmayabilir. Eleştirel düşünmenin önemi işte bu noktada ortaya çıkmaktadır. Gerçekleri bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varma eleştirel düşünmenin ta kendisidir (Kurnaz, 2007; 20).

Eleştirel düşünme bilgiye dayalı akıl yürütme sürecidir. Eleştirel düşünebilmenin niteliği, bireylerin herhangi bir konu ya da sorun hakkında sahip olduğu ön bilgiye bağlıdır. Eğer bir konuda ön bilgiye sahip değilsek ve herhangi bir tutumumuz yoksa o konu hakkında eleştirel düşünmemiz olanaksızdır. Eleştirel düşünme her zaman bireyin sahip olduğu kavramlar, değerler ve inanışlar doğrultusunda gerçekleşir. Bilgilenme sürecinde bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi bir de farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıtların ve önyargıların belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünme, bağımsız ve özgün düşünmedir. Eleştirel düşünen kişi, kendi düşünme sürecinin farkındadır, duygu ve düşüncelerini birbirinden ayırt eder. Bunun yanında eleştirel düşünen birey, başkalarının düşünme süreçlerinin de bilincindedir. Başkalarının görüş ve düşüncelerini analiz ederek bağımsız olarak kendi düşüncesini oluşturur. Böylece kişinin zihni, kalbi ve eylemleri özgürleşir (Kurnaz, 2007; 21).

Eleştirel düşünme, klasik eğitim sisteminde yeri olmayan, öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının üzerinde durduğu temel insan özelliklerinden biridir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi edinme, kullanma ve üretmesinde, problem çözme ile birlikte geliştirilmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsan eleştirel düşünme ile kendini geliştirmesini ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlar. Böylece bireyin öğrenmede özgür olmasını sağlayan bir araçtır (Hezen, 2009; 68).

Eleştirel düşünme, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlarının bulunması değildir. Eleştirel düşünme, karşılaşılan bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif sonuçların da olabileceğini göz önünde bulundurmaktır. (Şentürk, 2009; 19).

Demirel' e göre, eleştirel düşünmenin 5 ana kuralı vardır. Bunlar;

- *Tutarlılık; düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırma,*
- *Birleştirme; düşüncenin tüm boyutlarını ele alma,*
- *Uygulayabilme; anlayabildiklerini de ekleyerek bir modelde uygulama,*
- *Yeterlilik; deneyimleri ve sonuçları sağlam bir şekilde oturtma,*
- *İletişim kurabilme; düşündüklerini çevresine sağlam bir şekilde iletebilme (Demirel,2005; 227).*

McKnown (1997)' a göre eleştirel düşünmenin temel özellikleri;

1. Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır. Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması gereklidir.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Bir düşünceyi geliştirmek için başkasına ve kendimize ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmemiz gerekir.

3. Eleştirel düşünme bir amaç üzerine odaklanmayı ve bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir (Kutlu ve Vural, 2004; 191).

2.5.1.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır.

- *Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme*
Eleştirel düşünmenin bu boyutunda amaç öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları önyargı ve varsayım tanımaya yardımcı olmaktır. Bu da ancak, eldeki verilerin önceden kabul edilen kriterler doğrultusunda, duygu ve değerlerden uzak tutularak mantıksal olarak yargılanması ile mümkündür.
- *Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme*
Bu boyutta eleştirel düşünme, “bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak” ele alınmaktadır. Ancak, nesnel problem çözme sürecinden farkı değer, duygu ve yargılamayı içermesidir. Hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, sonuca ulaşmada her zaman alternatiflerin olabileceği fikri öğrencilere aşılanmalıdır.
- *Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme*
Bu boyutta öğrencinin üç alandaki gelişimi hedeflenmektedir.
 - a) Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma yeteneklerinin geliştirilmesi.
 - b) Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı bilişsel süreci anlamayı öğrenir.
 - c) Öğrencinin her şeyin tek bir doğru cevabı olduğunu düşündüğü noktadan özgür düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği, entelektüel gelişimini sağladığı bir süreçtir (Hotaman, 2008; 23).

Paul ve diğerleri, eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

1. *Doğru düşünce:* Düşünme dünyayı anlama girişimi olup anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile de bir kusursuzluğa sahiptir. Bireyin bu doğru düşünce standartları doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi, disipline etmesi gerekir.

2. *Düşüncenin öğeleri:* Anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı olmayan kısacası eleştirel olmayan düşünceden kaçmak için bazı düşünce öğelerinin işe koşulması gerekir. Bunlar:

- Problemi veya soruyu
- Düşünmenin amacını
- Görüşleri
- Sayıtlıları

- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt, veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. *Düşünce alanları*: Düşünmenin yapılanması için bir amaç ya da problem gerekmektedir. Bu amacın ya da problemin içeriği doğrultusunda düşünme sürecimizi düzenleriz. Örneğin matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır. Çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir (Şahinel, 2007; 9).

Watson ve Glaser (1964)' e göre eleştirel düşünme; problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreçtir ve hem bir beceri hem de bir tutum olup beş boyutta incelenebilir;

1. Sorunu tanıma,
2. Sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme,
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma,
4. İlgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme,
5. Geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma (Kutlu ve Vural, 2004; 190).

2.5.1.3. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker ve Jensen (1990:56-102) üç ana grupta topladıkları eleştirel düşünme stratejilerini otuz beş farklı boyutta Tablo 1’ de listelemişlerdir (Şahinel, 2007; 10):

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

	Eleştirel Düşünme Stratejileri
Duyuşsal Stratejiler – Zihin Alışkanlıkları	1. Bağımsız düşünme 2. Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme 3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme 4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama 5. Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme 6. Zihinsel cesareti geliştirme 7. Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme 8. Zihinsel azmi geliştirme 9. Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme
Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler	1. Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma 2. Benzer durumları karşılaştırma: İç görüşleri yeni bağlamlara transfer etme 3. Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri, kuramları yaratma/keşfetme 4. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme 5. Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi 6. Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme 7. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme 8. Temel ve önemli sorular sorma, soruların devamlılığını sağlama- Derinlemesine sorgulama 9. Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları analiz etme ya da değerlendirme 10. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme 11. Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme 12. Eleştirel okuma, metinleri açık hale getirme ya da irdeleme 13. Eleştirel dinleme- Sessiz diyalog sanatı 14. Disiplinler arası ilişki kurma 15. Sokratik tartışmayı uygulama 16. Diyalogsal düşünme: görüngeleri, yorumları, kuramları karşılaştırma 17. Diyalektik akıl yürütme: görüngeleri, yorumları, kuramları değerlendirme
Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler	1. Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme 2. Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma 3. Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme 4. Sayıtları inceleme ve değerlendirme 5. İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme 6. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma 7. Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme 8. Çelişkileri fark etme 9. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Kaynak: Şahinel, 2007, 10.

2.5.1.4. Eleştirel Düşünme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünen birey farklı düşünme biçimlerine sahip olmalıdır. Günlük hayatında karşılaştığı problemlere farklı açılardan bakabilmelidir.

Hugles' a göre eleştirel düşünme becerisini kazanan birey ilk olarak, sahip olduğu yoğun bilgi birikimini doğru yorumlayarak kullanışlı hale getirir. Ayrıca politikacıların, konuşmacıların, reklamcılarının ve çeşitli grupların çok fazla zaman, düşünme ve para harcayarak bireye kabul ettirmeye çalıştıkları çeşitli düşüncelere koruma altında olmalarını sağlar (Şentürk, 2009; 22). Eleştirel düşünme, hiçbir görüşün doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamadan kabul etmeyen, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (Hotaman, 2008; 20).

Bassey' e göre, eleştirel düşünen birey, farklı sorular yöneltebilen ve kendi düşüncelerinin yanında başkalarının düşüncelerini ve bakış açılarını da önemseyen, açık fikirli bireylerdir. Başkalarının düşünceleri, kendi inançları ve varsayımlarıyla ters düşse bile keşfedilmeye değer bulur. Çevresindekilerin yeterliliğini keşfederek onları takdir edebilir, keşfetmeye isteklidir, risk alır, icat eder ve başkaları için fırsat yaratır (Şentürk, 2009; 37).

Eleştirel düşünen birey; şüpheci, açık görüşlü, meraklı, sistematik, adaletli, mantık ve delile değer veren, berraklık ve açıklık delisi, durumlara değişik açılardan bakabilen kişidir. Kendilerine güvenleri ve saygıları yüksektir (Hamarta, 2003; 122).

Burada önemli olan, bu özelliklerin doğru durum, ortam ve şekillerde kullanılmasıdır. Doğru olarak kullanılmadığı takdirde, tüm bunlar bilmişlik, gevezelik ya da boş meraklılık olarak algılanabilir. Bireyin kendi düşünmesiyle ilgili eleştirel olması eleştirel düşünme ruhu olarak adlandırılır (Özcan, 2010; 161).

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler problemleri daha kolay ve başkalarının etkisi altında kalmadan kendi başlarına çözebilirler. Eleştirel düşünen birey;

1. Vereceği kararlarda eleştirel düşünme becerisine sahip olamayanlara göre daha isabetli olacaktır.
2. Çıkar çevrelerine, dogmalara, propaganda, reklam ve benzeri her türlü sömürüye karşı kendini korumuş olacaktır.
3. Doğru, erdemli, bilinçli ve özgür yaşayabilecektir.
4. Bilimsel düşünme alışkanlığı kazanabilecektir (Hotaman, 2008; 67).

Beyer, eleştirel düşünen bir bireyin eğilimleri ve bu eğilimlerin göstergesi olan davranışlar şöyle sıralamıştır:

1. *Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesini ister,*
2. *Diğer bireylerin anlaşılır bir dil kullanmasını ister,*
 - *Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kullanılan sözcüklerin açıklanmasının ister,*
 - *Argo kullanımlardan kaçınarak, görüşleri ve nesneleri doğru adlandırır,*
 - *Temel düşünme işlemleri için teknik terimleri kullanır (örneğin: birden fazla olası seçenek için “seçenek” veya “seçme şansı” gibi sözcüklerin kullanımı),*
 - *Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler ya da tanımlar vermeye isteklidir.*
3. *Düşünmeden hareket etmez,*
 - *Yanıt vermeden önce düşünür ve duraklar,*
 - *Bir seçim yapmadan önce seçenekleri tek tek düşünür,*
 - *Eyleme geçmeden önce, yönergeleri bütünüyle okur,*
 - *Eyleme geçmeden önce, planını ifade eder ya da bir taslak çıkarır.*
4. *Çalışmalarını kontrol eder,*
 - *Bir problemi çözdükten sonra, problem cümlesini gözden geçirir,*
 - *Yanıtın nasıl elde edildiğini yeniden inceler,*
 - *Yanıtın nasıl elde edildiği konusunda dönüt verme arzusu duyar,*
 - *Kendi çözüm sürecini diğerlerinin çözüm süreci ile karşılaştırır,*
 - *Önceki yanıtın yanına işaret koyar ve doğru yanıt onun yanına ya da yerine yerleştirir veya siler,*
 - *Problemi yeniden çözmek için başka bir yol dener.*
5. *Bir düşünceyi oluşturmada azimlidir,*
 - *Şaşırdıklarında süreç hakkında sorular sorar,*
 - *Kafaları karıştığında “böyle olsaydı ne olurdu?” soruları sorar,*
 - *Bir problemi yeniden tanımlar veya alt problemlere ayırır.*
6. *Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırır ve sunar,*
7. *Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılar,*
8. *Ön bilgileri kullanır,*
 - *Yeni bir problem ile karşılaştıklarında, “Biz bu problemi daha önce yaptığımızı hatırlıyorum.” der,*
 - *Başka bir derste öğrenileni diğer bir derste uygulamaya koyar,*
 - *“Bu bana şunu hatırlatıyor.” ifadesini kullanır,*
9. *Yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir (Şahinel, 2007;25).*

Cüceloğlu (1999; 226), bireylerin eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmeleri için şu üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmektedir;

• *Birey düşünce sürecinin bilincine varmalı.* Düşünce sürecinin insan denetiminde oluştuğunu, kendi başına oluşmadığını fark etmeli ve bu sürece bilinçli olarak yön verebileceğini bilmelidir.

- *Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.* Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyerek kendi düşünce süreçleri ile karşılaştırabilmeyi alışkanlık edinmelidir.
- *Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalı.* Uygulama olmadan eleştirel düşünme becerisi elde edilemez (Akar, 2007; 13).

2.5.1.5. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme doğuştan gelen bir özellik değil, öğretilebilir anlatılabilir ve rahatça uygulanabilir bir sistemdir (Kökdemir, 2003; 3-5; Akt: Şentürk, 2009). Eleştirel düşünme becerisi bireye ne kadar erken kazandırılırsa o kadar kalıcı olacaktır. Eğitim sürecinde eleştirel düşünmeyi kullanabilen birey, kendine sunulan uyarıcıları eleştirebilir. Böylece uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilir (Genç, 2008; 92).

Eleştirel düşünme eğitimi için öncelikle öğretim programının amaca uygun hazırlanmış olması ve okul ortamının gereken şartları sağlamış olması gerekmektedir. Her öğretim düzeyine uygun olarak dersler, içerik ve sunum olarak, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenebilir. Bu da ancak okul yöneticileri, müfettişler ve öğretmenlerin de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarıyla mümkündür (Akınoğlu, 2005; 254).

Paul ve arkadaşlarına göre de “genellemeleri arıtmak ve fazla basitleştirmekten kaçınmak, kavradıklarını yeni durumlara transfer etmek, farklı bakış açısı, inanç, düşünce ve teoriler geliştirmek, bilgileri ve kaynakları değerlendirmek amacıyla kriter düzenlemek ve kullanmak, önemli soruları izlemek ve çoğaltmak, düşünce, inanç ve teorileri analiz etmek ve varsayımları değerlendirmek” olarak sıralanan eleştirel düşünme becerilerine öğretim programında yer verilmesi gerekir. Eleştirel düşünme eğitiminde öğrenci bilgiyi olduğu gibi kabul ederek değil sorgulayıp kendi süzgecinden geçirerek, aktif olarak edinmelidir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek herhangi bir konuyu sınıfa taşımalıdır. Öğrencilerin bu konu üzerinde tartışmaları, fikir üretmeleri ve sonuca varmaları için rehberlik etmelidir. Sosyal bilimlerde grup tartışmalarına sıkça yer verilmelidir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için öğretmenler sıkça üst düzey düşünmeyi gerektirecek sorular sormalıdır ve cevapların kanıtlarla desteklenmesini istemelidir. Düşüncelerini serbestçe fakat disiplinli bir şekilde açıklayabilecekleri sınıf ortamları yaratılmalıdır (Özcan, 2010; 162).

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılarak farklı eserler üzerinde düşünmeleri, eserleri analiz ederek çelişkileri, ön yargıları, yazarın referans noktaları, eğilimleri bulmaları sağlanmalıdır (Battal, 2010; 179).

Mayer (1992; 411)' e göre düşünme becerilerinin öğretilen konu alanı ile birlikte verilmesi düşünülmüyorsa öncelikle öğrenci sürece katılmalıdır. Bu öğrencilere iş birlikli öğrenmeyi teşvik eden tartışma ve keşfetmeye yer veren süreçler düzenlenmelidir (Akt:Şentürk, 2009;27).

Okulda eleştirel düşünme becerilerini kazanan öğrenciler, iyi düşünme ve doğru karar verebilme yeteneklerini geliştirmiş olurlar. Özden (2008; 160)'e göre, eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilere şu beceriler kazandırılabilir:

- Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme,
 - Kaynak güvenilirliğini test etme,
 - İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi,
 - Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma,
 - Tutarsız yargıların farkında olma,
 - Etkili soru sorma becerisi,
 - Sözel ve yazılı dilin etkili kullanımı,
- Düşünmeyi düşünme yeteneği (Akt: Şentürk, 2009; 27).*

Munzur (1999; 62-63) göre ise eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilere şu beceriler kazandırılabilir:

- Grup içi etkileşim yoluyla, derslerde katılımcı, etkin, ilgili ve paylaşımcı olmalarını,
- Bağımsız düşünebilmeyi ve karar vermeyi,
- Demokrasi bilincine varmalarını,
- Çevreleriyle, çevrelerindekiyle ilişkilerini düzenlemelerini,
- Konu ile ilgili kalıcı bilgiler edinmelerini,
- Kendilerini ve başkalarını tanımalarını, kendilerine ve çevrelerine karşı bilinçli ve duyarlı olmalarını,
- Yaşantılarının zenginleşmesini,
- Tartışmayı öğrenip saldırganlıklarını azaltmayı ve sosyal davranışlarını düzenlemeyi,
- Kendilerine güvenmelerini,
- Takdir görme ve beğenilmeyi yaşamalarını,
- Derse ilgilerinin artmasını, güdülenmelerini,
- Araştırma yapmaya ilgi duymalarını sağlar.

Bu becerileri kazanan öğrenciler derse katılımlarının artması ve güdülenmeleri de beklenir. Dolayısıyla kendilerine güvenleri artar ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri gelişir. Arkadaşlarına karşı daha tutarlı, yardımsever davranışlarda bulunur ve hem kendisine hem de çevresine karşı sorumlu bir birey haline gelir (Akt: Şentürk, 2009; 28).

Eleştirel düşünme becerilerin, eğitim sistemi içinde geliştirilmesinin önemi üzerine tüm eğitimciler aynı fikirde olmasına rağmen bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Genel olarak bakıldığında, eleştirel düşünmeyi geliştiren dört temel yaklaşımdan söz etmektedir (Vural ve Kutlu, 2005; 192). Bu yaklaşımlar;

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı,
2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı,
3. Genel Yaklaşım,
4. Karma Yaklaşım.

1. *Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda, öğretilmesi planlanan içerik ile birlikte eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kurallarının da açık bir şekilde öğrencilere verilmesi öngörülmektedir.
2. *Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:* Bu yaklaşım Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımına benzetmekle birlikte, içerik ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
3. *Genel Yaklaşım:* Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde eleştirel düşünme becerilerinin okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program ile verilmesi öngörülmüştür.
4. *Karma Yaklaşım:* Bu yaklaşımda hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Ülkemizde eleştirel düşünmenin öğretiminde karma yaklaşımın benimsendiğini söyleyebiliriz. Düşünme becerileri bir yandan derslerin içeriğiyle ilişkilendirilerek verilmeye çalışılırken diğer yandan bir düşünme öğretimi dersi ile ayrıca kazandırılmaya çalışılmaktadır.

2.5.1.6. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Öğretmenin Rolü

Eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmeleri için onu uygulayan öğretmenlerin de bilgi ve beceri bakımından yeterli olmaları gerekmektedir. Düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemi büyüktür. Çünkü öğrenciler öğretmenin söylediklerinden çok yaptıklarını gözlemleyerek öğrenir. Öğretmenin başarısı, düşünme becerisini hem özendirip hem de beslemekten geçmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öncelikle öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrası olmak üzere bu

konuda eğitilmeleri gerekmektedir (Genç, 2008; 94). Battal(1990) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, “Araştırmacı, yapıcı, yaratıcı ve üretici bir kişiliğe sahip olma” davranışı, öğretmenlerin sahip olduğu en yetersiz davranışlarda ilk sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır (Battal, 2010; 177). Eleştirel beceri eğitiminde öğretmenlerin görevleri, öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler durumuna gelmeleri için uygun öğrenme-öğretme ortamlarını hazırlamaktır.

Doğanay ve Kara (1995; 30)’ ya göre öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek için şunları yapabilir;

- *Çelişkili konular üzerinde tartışmalar açıp fikir mücadelesi yaptırmak,*
- *Öğrencilerin çelişkili görüşleri ele alan tarihi olay kahramanı rolünü oynamalarını sağlamak,*
- *Öğrencilerin farklı görüşleri ortaya koyan televizyon programlarını izleyip toplumsal konularla ilgili toplantılara katılmalarını sağlamak,*
- *Öğrencilerin güncel toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerini yayın organlarına anlatan mektuplar yazmalarını sağlamak,*
- *Yetişkin öğrencilerin gazete makaleleri ve diğer materyalleri inceleyerek ve gözle görülebilir eğilimleri bulmalarını sağlamak,*
- *Öğrencilerin kendilerinden farklı olan diğer gelenekleri yansıtan alan yazını okumalarını ve tartışmalarını sağlamak (Akt.: Yağcı, 2008; 24).*

Öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırırken belirli tekniklerden yararlanabilirler. Aybek (2006; 39)’ e göre, eğitim ortamı da bu doğrultuda düzenlenerek buluş yolu ile öğrenme, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme teknikleri kullanılabilir. Uygun ortam düzenlenirken ise, öğrencinin kendini özgür hissetmesine, problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve arkadaşlarıyla birlikte çalışmasına imkan verilecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Bu teknikler sırasında, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, cesaretlendirilmeli ve bir ürün ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir (Akt: Şentürk, 2009; 34).

Yirmibirinci yüzyılın gerektirdiği eğitimi vermek okulların, dolayısıyla öğretmenlerin görevidir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi konusunda eğitilmiş olmaları, öğrencilerini bu konuda eğitebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Eleştirel düşüncenin faydaları, her yaştaki insana öğretilebileceği gibi öğretmenlere de öğretilmeli ve önemi belirtilmelidir (Demirel, 2005; 227).

2.5.1.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller

Yirmibirinci yüzyılda problem çözebilen, hayal gücü geniş olan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan dolayısıyla topluma katkıda bulunabilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Fakat bu özelliklere sahip olan bireylerin kişilikleri baskı altına alındığında, soru sordukları zaman cesaretleri kırıldığında dolayısıyla aşağılık duygusuna kapıldıklarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenemez. Dickens' e göre, “Yaratıcılık ve eleştirel düşünme, sürekli olarak doğruların öğretildiği bir toplumda bozulmaya mahkumdur (Hamarta,2003;121).”

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun sosyal yapısı ve inançları, eleştirel düşünmelerinin gelişmesine doğrudan etki eder. Toplum tarafından eleştirel düşünmenin gelişim sürecinin önüne koyulan engeller, toplumun bireylere benimsetmeye çalıştığı alışkanlıklar, örf ve adetler, değerlerdir. Birey, ister istemez bu engelleri içselleştirerek bilinçsizce, eleştirel düşünmeden önlerine koyulanı almaktadır. Türkiye’ de bir otoriteye, inanca veya ideolojiye bağlanma ile oluşan bağımlı bireylerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin önündeki engellerdendir (Akınoğlu, 2005; 252).

Türkiye’ deki aile yapısının aşırı baskıcı, otoriter bir tutuma sahip olması da çocuğun kendine güveninin gelişmemesine neden olmaktadır. Ailenin uyguladığı katı disiplinin bir sonucu olarak birey her kurala düşünmeden uymak zorunda bırakılmaktadır. İnsanlar yaşamlarının ilk yıllarında, nedenlerini bilmedikleri olayları ebeveynlerine sorarak öğrenme çabasıdadır. Zamanla çeşitli kısıtlamalarla bu sorular giderek azalır (Hamarta, 2003;121). Bu durumda çocuğun; sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasının yanında küskün, silik, çekingen, başkasının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olduğu gözlenebilmektedir. Tüm bu özellikler eleştirel düşünmeye ters düşmektedir.

Bireylerin öğrenim gördükleri öğretim kurumlarının ve uygulanan öğretim programının da eleştirel düşünmeyi kazandırmaya uygun olması gerekmektedir. Örneğin, içeriğinin geniş ve yüzeysel olduğu bir öğretim programında öğretmenin kısa bir zaman diliminde büyük bir bilgi yığınına öğrencilere aktarması beklenmektedir. Ayrıca sınıfların kalabalık olduğu öğrenim kurumlarında ise öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini ve zamanlarının çoğunu sınıfta disiplini sağlamaya çalışarak harcadıklarını söyleyebiliriz. Tüm bu sorunların temelinde öğretimin bilgi aktarımı olarak kabul edilmesi yatmaktadır. Bu da eleştirel düşünme becerisi ile çelişen bir durumdur (Şentürk, 2009; 43).

Eleştirel düşünmenin önündeki engellerden biri de önyargıdır. Önyargı, insanın herhangi bir konu, olay ya da durum hakkında daha önceden sahip olduğu olumlu ya da olumsuz kesin kanıdır. Einstein' ın da söylediği gibi “Bir ön yargıyı ortadan kaldırmak, atomu parçalamaktan daha zordur (Battal, 2010; 177).” Önyargı bireyin olayları ve durumları objektif bir bakış açısı ile değerlendirmesine engel olacağından karşılaşılan durumlarda daha önceki deneyimlerinin etkisi altında kalan bir bakış açısı kullanılırsa eleştirel düşünme engellenmiş olur.

2.5.1.8. Eleştirel Düşünme Becerisinin Diğer Becerilerle Olan İlişkisi

Düşünme becerilerinin birbiri ile iç içe bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme ile problem çözme arasında bir paralellik olduğunu söylemek mümkündür (Kutlu ve Vural, 2004; 191).

İlköğretimdeki öğrencilerin günlük olaylara örnekler verip tartışmaları eleştirel düşünme ile ilgiliyken, bu olaylardan yeni ve özgün sonuçlar çıkartmaları yaratıcı düşünme ile ilgilidir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin, yaratıcı düşünmenin bir ön koşulu olduğu söylenebilir (Karakuş, 2001; 221).

Eleştirel düşünen bireyler yapıcı, üretici ve yaratıcı olurlar; belli kalıp, formül ve öğretilere bağlı kalmazlar. Eleştirel düşünen bireyler, kendilerini sürekli yenileme ve öğrendiklerini güncelleme ihtiyacı duyarlar (Çakmak, 2010; 27).

2.5.1.9. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünme

Bilginin çok hızlı gelişip değiştiği yirmi birinci yüzyılda, bu hıza ayak uydurabilecek bireylere gereksinim vardır. Bu gereksinimin karşılanması için eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaç edinen eğitim programları hazırlanması gerekmektedir. Düşünmeyi geliştirmeye yönelik eğitim programları da bu doğrultuda her geçen gün artan bir önem kazanmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri şu nedenlerden dolayı programa dahil edilmiştir;

- *Türk Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarının;*
“Beden, zihin, ahlâk, 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. (MEB, 2010)’’olarak ifade edilen maddesi gereğince eleştirel düşünme becerilerini kazandırılması ön görülmüştür.

- *Bireylerin, anlamlı ve mantıklı kararlar vererek ya bizzat kendileri ya da seçtikleri temsilciler ile politik sürece katılımın eleştirel düşünerek gerçekleşmesi tercih edilir.*
- *Eğitim sisteminin demokratikleştirilebilmesi de bu becerinin geliştirilmesinde önemlidir.*
- *Günümüzde bireye sunulan bilginin miktarı ve çeşitliliği karşısında birey ancak eleştirel düşünerek işine yarayacak olanları seçer, problemlerinin çözümünde ve akademik çalışmalarında kullanır.*
- *Son zamanlarda, karmaşıklaşan ve sürekli değişen çalışma alanları ortaya çıkmaktadır. Bu alanlarda istihdam edecek bireylerde aranan özellikler arasında düşünme ile ilişkili beceriler de yer almaktadır (Şahinel, 2007; 123).*

İlköğretim dönemindeki düşünme eğitimi, yaşamın çeşitli evrelerine yayılmış olan bu olayın küçük fakat önemli bir bölümüdür (Kurnaz, 2007; 18). Sadece okul yaşamında değil, yaşamın her alanında işimize yarayacak olan eleştirel düşünme becerisi her platformda karşılaşılan benzer veya farklı problemlerin çözümünde işe koşularak problemlerin çözülmesini sağlarken, ortaya henüz çıkmayan problemlerin de fark edilerek giderilmesinde de önemlidir (Hotaman, 2008; 20).

Eleştirel düşünme, eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak değil her bireyin sahip olması gereken bir hak olarak görülmelidir (Şahinel, 2007; 123).

Kökdemir (2003; 3)' e göre eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için özellikle sosyal bilimleri içeren dersler önemlidir. Çünkü sosyal bilimlerde değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini bulma konusunda uğraş verilen bilimlerdir. Özellikle sosyal bilimlerin olmazsa olmazı olan sorgulama yeteneği eleştirel düşünmenin de önemli bir ayağıdır. Dolayısıyla ilköğretim döneminden başlayarak eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir (Akt:Bodur,2010).

Yeni ilköğretim programında eleştirel düşünme becerisi, tüm derslerin omurgasında yer alan ve bilgiden çok eğitim öğretim etkinlikleriyle kazandırılabilmesi kabul edilen ortak becerilerinden biri olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarında da öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerden biri olarak belirtilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerinin gelişmesini sağlayacaktır (MEB, 2009; 6).

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda şu noktalar verilmiştir (MEB, 2009; 6):

- Bildiklerini ve bilmediklerini, ayırt etme.
- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme
- Olguların nedenlerini sorgulama
- Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme
- Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma

İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi programında eleştirel düşünmeyle ilgili kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Kazanımlar

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ	TEMALAR								
	OKUL HEYECANIM (A)			BENİM EŞSİZ YUVAM (B)			DÜN, BUGÜN, YARIN (C)		
	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF.	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
	A.1.38	A.2.5	A.3.1	B.1.6	B.2.7	B.3.1		C.2.4	C.3.1
		A.2.11	A.3.21	B.1.22	B.2.8	B.3.20		C.2.5	C.3.7
		A.2.12		B.1.27	B.2.9	B.3.26		C.2.16	C.3.10
		A.2.16			B.2.16	B.3.29		C.2.20	C.3.12
		A.2.18			B.2.29	B.3.41		C.2.23	C.3.28
		A.2.19			B.2.36	B.3.42			
						B.3.44			

Kaynak: Vural, 2005, 297.

Tablo 2’ de numaralarla belirtilen kazanımlar **Ek A’** da ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

2.5.1.9.1. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Programda Önerilen Öğretim Yaşantıları

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programı dahilinde, Hayat Bilgisi derslerinde eleştirel düşünmeye verilen önemin arttığı gözlenmektedir. Bu derslerde farklı yöntem ve tekniklerle donatılan öğretmen kılavuz kitapları öğretmene rehber niteliği taşımaktadır. Programın dört temel ögesi olan; amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına, eleştirel düşünmenin boyutlarını entegre ederek, Hayat Bilgisi dersi aracılığıyla eleştirel düşünen etkili vatandaşlar yetiştirebilir.

Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılabilmesi amacıyla önerilen öğretim yaşantılarına gereken önem verilerek uygulanmaya çalışılmalıdır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları için programda farklı yöntem ve teknikler kullanılması önerilmiştir. Program incelendiğinde, eleştirel düşünmeyi destekleyen ve rehberlik eden yöntem ve tekniklerin başında tartışma yöntemi ve soru- cevap tekniği gelmektedir. Bunlarla birlikte, örnek olay, problem çözme, anlatım gibi yöntemlerle, beyin fırtınası, drama, gözlem, gösteri, öykü yazma, deney yapma, kart oyunu, balık kılıcı gibi tekniklerin de kullanılması önerilmektedir.

Öğrenci çalışma ve ders kitaplarında ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir çok etkinlik yer almaktadır. Öğretmenlerin kılavuz kitaplarında ve öğrencilerin çalışma kitaplarındaki etkinlikler birbirine paralel olarak işlenmektedir. Temaların içerdiği konulara göre farklı becerileri geliştirme açısından kullanılan etkinlikler de farklılaşmıştır. Örneğin “Okul Heyecanım” temasında daha çok problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilirken; “Benim Eşsiz Yuvam” temasında daha çok eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. “Dün, Bugün, Yarın” adlı temada araştırma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler boyunca kullanılacak yöntem, teknik, materyal, değerlendirme araçları öğretmen kılavuz kitaplarında belirtilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında belirtilen materyaller arasında ise, ders kitabı ve çalışma kitapları, resim ve fotoğraflar, gazete, dergi ve afişler, kaynak kitaplar yer almaktadır.

Önerilen değerlendirme araçlara ise, gözlem formları, öz değerlendirme formları, kısa ve uzun cevaplı sorular, yazılı ve sözlü sunumlar örnek verilebilir.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğrenci ders ve çalışma kitabında bulunan örnek etkinliklere **Ek B’** de yer verilmiştir

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri konulu pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bölümde, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan ve tez çalışmasında yararlanılan araştırmalara değinilmiştir.

Akar (2007), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ettiği araştırmasını 2005-2006 öğretim yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirmiştir. Toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Akar (2007)' ın çalışmasında, sınıf öğretmenleri adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak hedeflenmiştir. Araştırma Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II; eleştirel düşünme için ise CEDTDX kullanıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Bozoğlu (2008), araştırmasında felsefe öğretmenlerinin ve 11. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını belirlemeye; öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri arasında fark olup olmadığını, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem yıllarına göre; öğrencilerin cinsiyet, kendilerine

ait çalışma odalarının olup olmamasına, ailelerinin gelir düzeylerine göre bu becerilerin kazandırılıp kazandırılmamasına ilişkin görüşlerinin fark yaratıp yaratmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmış olup bu araştırma Ankara’ da 6 merkez ilçede görev yapan 400 felsefe öğretmeni ve öğrenim gören 54188 11. sınıf öğrencisi içerisinde 77 felsefe öğretmeni ve 660 öğrenci arasında yapılmıştır. 18 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Niceliksel verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi ve t- testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Felsefe öğretmenleri felsefe dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin tam olarak kazandırıldığını düşünürken, öğrenciler kararsız kalmışlardır. Felsefe dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması konusunda öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma vardır. Felsefe dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması hakkındaki görüşler öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem yıllarına göre farklılaşmamaktadır. Felsefe dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması hakkındaki görüşler öğrencilerin cinsiyet, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasına, ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Demir (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler eleştirel düşünme ölçeği ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; “1998 Sosyal bilgiler Programı” uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır. “2005 Sosyal bilgiler Programı” uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme becerileri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları görülmüştür. “2005 Sosyal bilgiler Programı” uygulanan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Karadeniz' in (2006) araştırmasının amacı, Türkiye'de eleştirel düşünme eğitiminin durumunu belirlemek, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymak ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair önerilerde bulunmaktır. Araştırma Kırşehir ilinde liselerde görev yapan 100 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Likert tipli anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını ve en önemli engelin öğretim programı olduğunu ifade etmişlerdir.

Derelioğlu' nun (2005); araştırmasının amacı, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek üzere bir ölçek geliştirmektir. Eleştirel Düşünme Ölçeği, öğrencilerin "eleştirel düşünme düzeylerini" belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 55 sorudan oluşan ve 10 alt boyutu olan, 5' li Likert tipinde bir ölçektir. Eleştirel Düşünme Ölçeğinin hazırlanmasının ilk aşamasında, eleştirel düşünme ile ilgili literatür taraması yapılmış, yurt dışında geliştirilmiş benzer ölçme araçları da incelenerek 138 ifadeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş, maddelerden 48'i elenerek ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmış ve 90 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır. Denemelik ölçek formunun üniversite öğrencilerine uygulanmasından sonra, her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri (madde toplam ve madde kalan) uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarını belirlemek ve yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 10 faktörlü bir yapıda olduğu ve 55 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Güzel (2005), eleştirel düşünme temelli 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin başarısına, derse karşı tutumlarına, eleştirel düşünmelerine ve bunların kalıcılığa etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma kalabalık sınıflarda dahi eleştirel düşünme becerileri temelli öğretimin yapılabileceği konusunda fikir vermiştir. Hatta kalabalık sınıflarda görüş belirtme vb yönlerden çeşitlilik olacağı için eleştirel düşünmenin gelişimi açısından kalabalık sınıfların önemli bir avantaj sağladığı sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünmeyi öğretebilme açısından tarih konu alanında rahatlıkla kullanılabileceği, eleştirel düşünme becerilerinin soyut düşünmeye yeni geçen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine rahatlıkla öğretililebileceği sonucuna varılmıştır.

Vural-Kutlu'nun (2004) yaptığı araştırmada eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Bunlara ek olarak, eleştirel düşünmenin ölçümüne ilişkin bazı ölçme araçları açıklanmış, bu araçların birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra, ülkemizde bu konuda yaygın biçimde kullanılan “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” yeniden incelenmiş ve Adana ili merkez ilçelerinden alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklemden 2002-2003 eğitim-öğretim yılında elde edilen güvenirlik değerleri sunulmuştur.

Akbıyık'ın (2002); eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı üzerine hazırladığı yüksek lisans tezinde; yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Araştırma, seçkisiz yöntemle belirlenen 71, dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrenciler Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarına göre alt ve üst gruplara ayrılmışlardır. Araştırmanın sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında birinci grup lehine; genel akademik başarı, Matematik, Fen grubu dersleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal grubu dersleri akademik başarıları yönünden anlamlı farklar bulunduğu saptanmıştır.

Şahinel (2001); eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan araştırma, nitel ve nicel bir özellik taşımaktadır. Deney grubunda yeni ders planları uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda kalıcılığa da bakılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin toplam erişit ortalamları, kalıcılık test puanları son tutum sonuçları kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu, öğrenciler yapılan tüm etkinliklerin güzel, hoş, ilginç ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğretmeni, yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını ve öğrencileri disiplinler arası bir ortamda önceki öğrenmelerini transfer etmelerine ve bu bilgilerini tartışmalarına olanak sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan eğitim durumlarında, tümleşik dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmayı cesaretlendirdiğini ifadelerine eklemiştir.

Akinoğlu (2001); araştırma, deneysel araştırma yönteminin kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak, 4. sınıflardan seçilen 2 grup üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda geleneksel öğretime, deney grubunda ise eleştirel düşünme becerilerini temele alan Fen Bilgisi öğretimi yapılmıştır. Veriler, Fen Bilgisi Testi, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı ve Fen Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda ise ön ve son testler arasındaki farklarla öğrencilerin erişileri bulunmuştur. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi gören grup ile geleneksel öğretim gören grup arasında birinci grup lehine; bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi, eleştirel düşünmenin “tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme” boyutundaki erişileri, eleştirel düşünmenin boyutlarındaki toplam erişi, Fen Bilgisi dersine tutumlarının erişisi yönünden anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Semerci (2000); kritik düşünme ve eleştiri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan deneysel bir çalışmadır. Veriler, kritik düşünme ölçeği ve örnek bir genel sunumun izletilip eleştirilerin yazılı olarak alınması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; kritik düşünmenin eleştiri yapma becerisine etkisi ile ilgili deney grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öner (1999); kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışma, 5.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin Cumhuriyet Nasıl Kavuştuk ve Türk Dünyasına Toplu Bakış ünitelerinin kazandırılmasında, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır. Veri toplamak amacıyla başarı testi ve eleştirel düşünme tutum ölçeği her iki gruba verilmiştir. Araştırmanın sonunda, akademik başarı açısından deney grubunun lehine bir fark varken eleştirel düşünme tutumları açısından anlamlı farklar bulunamamıştır.

Uysal (1998); sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolünü belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma için İnönü Üniversitesi Tarih Eğitim Bölümü II. Sınıf öğrencilerinden iki grup seçilerek Türk Kültürü ve Medeniyeti dersi verilmiştir. Dört haftalık bir sürede kontrol grubuna düz anlatım, deney grubuna ise ders grup tartışması yöntemiyle ders işlenmiştir. Uygulamadan önce ve sonra iki gruba Kazancı’ nın geliştirdiği “Eleştirel Düşünme Gücü Testi” verilerek bilgi toplanmıştır. Toplam veriler SPSS

paket programı aracılığıyla, öğretim yöntemlerine göre Kay Kare testi uygulanmıştır. Her iki grupta da elde edilen veriler ön test-son test karşılaştırması sonucu aradaki fark belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme güçlerinde deney grubu lehine bir artış olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılması öğrencilerin olaylara, olgulara eleştirel yaklaşabilmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir.

Şentürk (2009); 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. Araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını tespit etmiştir. Okuldaki teknolojik alt yapının oluşturulması ve bu konuda uygulama için gerekli olan materyallerin karşılanması gerektiğini belirlemiştir. Sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabilceği ifade edilmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için okul yöneticilerinin çeşitli faaliyetler (teknik gezi, sportif etkinlikler, vs.) düzenlemesi gerektiğine dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada katılımcılar, ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından ders kitaplarının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, velilerin eğitime duyarlılığının artırılması için programla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumları değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karakuş (2007); bu makale Edward De Bono tarafından eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan Bilişsel Araştırmalar Vakfı (GAV) etkinliklerinin içeriği ve bunların uygulamaları ile ilgilidir. BAV etkinlikleri Genişletme, Organizasyon, Etkileşim, Yaratıcılık, Bilgi-Duygu ve Tepki bölümleri olmak üzere altı aşamadan meydana gelmektedir. Her bölüm içerisinde on etkinlik vardır. Makalede, Genişletme bölümüne yönelik olan etkinlikler önce tanıtılmış daha sonra da, uygulama örnekleri verilmiştir. Makalenin sonunda ise bu tür etkinliklerin eğitim programlarındaki yeri ve öneminden söz edilmiştir.

Kaloç (2005) yaptığı bir çalışmada Bitlis ili orta öğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Kurnaz ve Sünbül (2008) tarafından yapılan bir çalışmada “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu deneysel araştırma Konya’nın Çumra ilçesi Alibeyhüyüğü ve İçeriçumra kasabalarında bulunan ilköğretim beşinci sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney grubu, bir kontrol grubu yer almıştır. Araştırma sonunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin artırılmasında en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin eşit düzeyde etkilediği, içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisinin de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven ve Kürüm (2008) “Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki adlı çalışmalarını, 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmişlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bodur (2010); Bu araştırma, ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışma, Konya- Selçuklu İlçesine bağlı Tepeköy kasabasında bulunan Tepeköy İlköğretim Okulundaki ikinci sınıflarda

gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı Hayat Bilgisi öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Hayat Bilgisi başarı testi, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Her iki grupta da başarı artışı olup deney grubunda başarı artışı daha yüksektir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, kılavuz kitap etkinliklerine göre daha etkili bulunmuştur.

Vural (2008); Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarının, hangi materyalleri kullandıklarının ve bu konuda karşılaştıkları sorunların betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma; tarama modelinde, anket, görüşme ve gözlem tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel modeller bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinin merkezinde bulunan tüm beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Evrendeki (147 ilköğretim okulu) her bir okul bir küme olarak değerlendirilerek, küme örnekleme yolu ile rasgele belirlenen 62 okuldaki 200 beşinci sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. On öğretmene ise gözlem tekniği uygulanmıştır. Görüşme ve gözlemde ise verileri toplamak için, anketten elde edilen verilere dayanılarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Anket verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikleri Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Anket verilerinin niteliğine göre görüşme yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Görüşme soruları anket sorularına paralel olarak hazırlanmıştır. Davranışları daha kapsamlı ve ayrıntılı tanımlamak için gözlem yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) istatistik teknikleri, kay kare testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak; beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programında bulunan etkinlikleri uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerden en çok araştırma ödevleri, sen olsaydın, beyin fırtınası ve tartışma etkinlikleri kullanılmaktadır. Yapılan kay kare analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bu etkinlikleri yapma düzeyi ile mezun oldukları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yağcı (2008); bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler uyguladıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak için, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri beşli likert tipli anket ile toplanmıştır, anketle toplanan verileri desteklemek, öğretmenlerin verdiği bilgileri doğrulamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler uygularken karşılaşılan güçlükleri “Öğrenci seviyesine uygun olmaması”, “Araç-gereçlerin yetersiz olması”, “Zaman yetersiz kalmaktadır” şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında uygulanan farklı etkinliklerle ilgili öğretmenlerin “Farklı etkinliklere yer vermedikleri” sonucu çıkmıştır. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin “Uygulama yapılacak ortam, Zaman, Ekonomik külfet ” gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirdiğimizde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, uygulanan etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin ve karşılaşılan sorunların; mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına

ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine, sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin, öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin alt boyutları dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özkan (2009); Bu araştırmanın temel amacı; 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Program içeriğinin, programı uygulayan Balıkesir İli ilköğretim okulları öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. 2005 İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesine yönelik olarak önce 2004 ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi taslak programı ile 2005 İlköğretim 3. Sınıflar Hayat Bilgisi ders programı içeriği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir ili sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okullarında 2006–2007 öğretim yılında 3. sınıfları okutan ve programı uygulayan toplam 789 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamı örnekleme oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda, program içeriği ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmelerin yaş ve mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Baysal (2008); bu araştırma, 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplam aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket Muğla ili merkez İlköğretim okullarında görev yapan 1. , 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veriler üzerinde istatistiksel işlemler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kay kare testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik genelde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları yere göre anlamlı fark bulunmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi öğretiminde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, önerilen etkinlikleri hangi sıklıkta uyguladıklarını ve bu etkinlikler boyunca karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla tarama modelinde tasarlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu üzerinde herhangi bir değiştirme yapmadan, kendi koşulları içinde olduğu gibi gözlenip betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2007; 77).

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşmuş bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007; 79).

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi (mixed methods research design) kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin tek başına cevap veremediği araştırma problemlerine cevap bulmada kullanılmaktadır. Karma yöntemin altı çeşidi bulunmaktadır:

- a) Açıklayıcı sıralı,
- b) Keşifçi sıralı,
- c) Dönüştürücü sıralı
- d) Eş zamanlı üçgenleme,
- e) İç içe üçgenleme,
- f) Dönüştürücü üçgenleme. (Creswell, 2003; 215).

Bu çalışmada karma araştırma yönteminin en basit çeşitlerinden olan “açıklayıcı-sıralı yöntem” kullanılmıştır. Bu yöntemin karakteristik özelliği; nicel yöntemle elde edilip analiz edilen verileri, nitel yöntem ile elde edilen verilerin takip etmesidir.

Öncelik nicel yöntemle elde edilen verilere verilir ve bu iki yöntem çalışmanın yorum aşamasında bütünleştirilerek kullanılır. Bu yöntemde amaç; nitel bulgular ile daha önce elde edilen nicel bulguları açıklamaya ve yorumlamaya yardımcı olmaktır. Bu yöntem daha çok nicel araştırma sonucu beklenmeyen bulgularla karşılaşıldığında önem taşır. Zaten bu yöntemin esas önemi de bu beklenmeyen bulguların nitel araştırma sonuçları ile detaylı bir şekilde açıklanmasından kaynaklanmaktadır (Creswell, 2003; 215).

Karma yöntem kullanılan bu çalışmada, geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek şekilde kullanılmıştır (Creswell, 2003; 201).

Yıldırım ve Şimşek (2005)'in bu iki yöntemi birlikte kullanılmasının, toplanan verilerin ve bu verilere dayanarak yapılan açıklamaların daha doğru ve geçerli olabileceği yönünde açıklamaları bulunmaktadır (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Bu araştırmanın nicel boyutunda, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinlikleri değerlendirmeye yönelik sorular içeren anket formu kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle anket yoluyla nicel veriler elde edilmiş ve öğretmenlerin ilgili anket maddelerine verdiği yanıtlarla ilgili daha derinlemesine bilgi almak amacıyla ek olarak görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim döneminde Siirt ili Merkez ilçede, üçüncü sınıflarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Siirt ili Merkez ilçede yer alan 65 ilköğretim okulundan küme örnekleme yoluyla rasgele belirlenen 50 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıflarda görev yapan 105 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda tipik durum örnekleme yoluyla belirlenen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili bilgiler **Tablo 3'** te sunulmuştur.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

NO	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Okul Türü	Sınıf Mevcudu	Hizmetiçi Eğitim Durumu
1	Kadın	5 yıl ve altı	Eğitim Fakült.	20 öğr. ve altı	Almamış
2	Erkek	6- 10 yıl arası	Eğitim Fakült.	20 öğr. ve altı	Almış
3	Kadın	21 yıl ve üstü	Eğitim Enstit.	31-40 öğrenci	Almış
4	Kadın	5 yıl ve altı	Eğitim Fakült.	41 öğr. ve üstü	Almış
5	Erkek	6-10 yıl arası	Eğitim Fakült.	21- 30 öğrenci	Almamış
6	Kadın	6-10 yıl arası	Eğitim Fakült.	20 öğr. ve altı	Almış
7	Erkek	5 yıl ve altı	Eğitim Fakült.	31- 40 öğrenci	Almış
8	Kadın	11-15 yıl	Eğitim Fakült.	21- 30 öğrenci	Almamış
9	Erkek	21 yıl ve üstü	İki yıl. yük.ok.	41 öğr. ve üstü	Almış
10	Kadın	5 yıl ve altı	Eğitim Fakült.	20 öğr. ve altı	Almış

Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin veriler; çalışma evrenini oluşturan okullar ve bu okullardan seçilen öğretmenler **Tablo 4** 'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Evrenini Oluşturan Okullar ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı

Okul Adı	f	Okul Adı	f
Alparslan İ.Ö.O.	4	Yolbaşı İ.Ö.O.	1
Tuzkuyusu İ.Ö.O.	1	Mehmetçik İ.Ö.O.	5
80. yıl Cumhuriyet İ.Ö.O.	1	Taşkaya İ.Ö.O.	1
Ertuğrul Gazi İ.Ö.O.	1	Fatih Nezahat Avni Kulen İ.Ö.O.	1
Yolbuldu İ.Ö.O.	1	Kırtepe İ.Ö.O.	1
Hürmüz İ.Ö.O.	1	Kırtepe Nezahat Avni Kulen İ.Ö.O.	1
80. yıl İ.Ö.O.	2	Fatih İ.Ö.O.	1
Nergizli İ.Ö.O.	1	Kazım Karabekir İ.Ö.O.	1
Bağcılar İ.Ö.O.	1	Cumhuriyet İ.Ö.O.	3
Mevlana İ.Ö.O.	2	Hürriyet İ.Ö.O.	4
İMKB Y.İ.B.O.	3	Org. Salih Omurtak İ.Ö.O.	2
İnönü İ.Ö.O.	4	Haşim Öztanık İ.Ö.O.	1
İsmail Çelik İ.Ö.O.	1	Çölköyü İ.Ö.O.	2
Gökçebağ İ.Ö.O.	2	Vali Osman Acar İ.Ö.O.	2
18 Mart İ.Ö.O.	2	Mehmet Kapusuz İ.Ö.O.	1
Sağırsu İ.Ö.O.	2	İbni Sina İ.Ö.O.	2
Atatürk İ.Ö.O.	3	14 Eylül İ.Ö.O.	3
Meydandere Şht. Selahattin Eşin İ.Ö.O.	2	Naci Varola İ.Ö.O.	1
Aktaş İ.Ö.O.	1	Sancaklar İ.Ö.O.	2
Ayyıldız İ.Ö.O.	2	Davut İlbaş İ.Ö.O.	1
75. yıl İ.Ö.O.	3	Halide Kutlualp İ.Ö.O.	2
Cumhurbaşk. Süleyman Demirel İ.Ö.O.	2	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	2
Doluharman İ.Ö.O.	2	Vali Mehmet Süer İ.Ö.O.	4
Çevik Ersin Temel İ.Ö.O.	3	Şht. Polis Hayrettin Şişman İ.Ö.O.	3
Gazi İ.Ö.O.	3	Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	6
TOPLAM			105

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

3.3.1. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Soruları

Bu çalışmada, belirlenen amaçlara ulaşmak için öncelikle bu konuda daha önce yapılan araştırmalar ve ilgili kuramsal kaynaklar taranmış, benzer anketler ve görüşme formları incelenmiştir. Diğer yandan 2005 programının üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılması için kullanılmasını önerdiği etkinlikler incelenmiş ve bu doğrultuda anket maddeleri oluşturulmuştur. Sonrasında ise, üniversitede görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalındaki öğretim elemanlarından görüşler alınmış ve bu görüşler doğrultusunda anket şekillendirilmiştir. Anketin dil geçerliği için beş öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra anket son şeklini almıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu) yönelik altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise ilköğretim üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik, materyal, değerlendirme araçlarından hangilerini, ne sıklıkta kullandıklarını ve bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye yönelik 61 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. İkinci bölüm yöntemler, teknikler, etkinlikler, materyaller, değerlendirme araçları ve karşılaşılan sorunlar olarak kendi arasında altı bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerden ikinci bölümdeki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak üçlü derecelendirme ölçeğini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Belirtilen anket formunda yanıt seçenekleri üçlü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Likert tipi ölçekte yer alan maddeler (3) “her zaman”, (2) “ara sıra” ve (1) “hiçbir zaman” şeklinde puanlanmaktadır.

3.3.2. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Soruları

Görüşme, sosyal bilimlerde sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşme planlanma biçimine göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç çeşittir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının soracağı belli başlı soruları hazırlamasıyla ve mülakat sırasında yeni sorular sorma ihtiyacı duyarsa onları sorup kaydetmesinden ibarettir (Yağcı, 2008, 93). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşmedeki gelişmeler doğrultusunda yeni sorular sorarak derinlemesine bilgi almaktır (Karasar, 2007; 168).

Öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için programda önerilen etkinliklerin hangilerini, ne sıklıkta yaptıklarını; hangi yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını; bu konuda karşılaştıkları sorunları belirlemek için anket sorularından yararlanılmıştır. Anket sonucunda ortaya çıkan durum hakkında daha ayrıntılı veriler toplamak için ise, bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Örneklemdaki öğretmenlere ulaşmak için gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerin uygun zamanları belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Anket uygulanan 105 öğretmenden veriler elde edildikten sonra, 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Anketteki sorulara paralel olarak hazırlanan görüşme soruları ile çalışma hakkında daha derin bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme esnasında gerekli görüldüğünde farklı sorular sorularak verilen ifadelerin daha anlaşılır ve açık olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Siirt ili merkez ilçedeki 65 ilköğretim okulunun tümünde araştırma yapılabilmesi için izin alınmıştır. Anketler bizzat araştırmacı tarafından, açıklamalar yapılarak, anket formlarının tam ve sağlıklı doldurulması sağlanarak uygulanmıştır.

Anket sorularına paralel olarak hazırlanan görüşme, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşmeler, belirlenen öğretmenler ile öğretmenler odasında yaklaşık 25 dakikalık süre içinde yapılmıştır. Verilerin hiçbir noksanlığa uğramadan toplanması amacıyla

ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması için her öğretmenden izin alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için programda önerilen etkinliklerin hangilerini, ne sıklıkta yaptıklarını; hangi yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını; bu konuda karşılaştıkları sorunları belirlemek için anket ve görüşme sorularından yararlanılmıştır.

Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra anket formları kontrol edilerek numaralandırılmıştır. Verilen cevaplar kodlanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 11.5 for Windows programı kullanılmıştır.

Araştırmada anketten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapmadan yararlanılmıştır. Anket ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak betimsel analiz (frekans dağılımı ve aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır.

Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak belirlenen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları, anketten elde edilen verileri daha detaylı bir şekilde açıklamak amacıyla hazırlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır.

3.6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları

$\bar{X}$: Aritmetik ortalama

N : Toplam sayı

S : Standart sapma

f : Frekans

%: Yüzde

Ö: Öğretmen

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle kişisel bilgilere yönelik bulgular; sonrasında ise, anketten ve görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgiler; cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve hizmet-içi eğitim alıp almama durumu olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans tablosu Tablo 5’ te sunulmaktadır.

Tablo 5. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	41	39
Erkek	64	61
Toplam	105	100

Tablo 5 ’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39’ unu kadın, % 61’ ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlerin sayısına oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Mezun Olunan Okul Türüne Göre
Öğretmenlerin Dağılımı**

Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	15.0	14.3
İki Yıllık Yüksek Okul	8.0	7.6
Eğitim Fakültesi	82.0	78.1
TOPLAM	105	100

Tablo 6 'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %78.1'i eğitim fakültesi, %14.3'ü ise eğitim enstitüsü mezunudur. Bu bulguya göre araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu olan

**Tablo 7. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin
Dağılımı**

Mesleki Kıdem	f	%
5 yıl ve altı	39.0	37.1
6-10 yıl	30.0	28.6
11-15 yıl	16.0	15.2
16-20 yıl	5.0	4.8
21 yıl ve üstü	15.0	14.3
TOPLAM	105	100

Tablo 7 'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37.1' i 5 yıl ve daha az, % 28.6'sı 6-10 yıl arasında, % 15.2'si 11-15 yıl arasında, % 4.8'i 16-20 yıl arasında, % 14.3'ü 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 8. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin
Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları**

Sınıf Mevcudu	f	%
20 öğrenci ve altı	11.0	10.5
21-30	22.0	21.0
31-40	42.0	40.0
41 öğrenci ve üstü	30.0	28.6
TOPLAM	105	100

Tablo 8 'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden % 10.5' inin sınıflarındaki öğrenci sayısının 20 ve daha az, % 21'inin 21 ve 30 arası, % 40'ının 31 ve 40 arası, % 28.6'sının ise 41 ve daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğunluğun sınıf mevcudunun 31 ve 40 arasında olduğu söylenebilir.

**Tablo 9. Yeni Programla İlgili Hizmet-içi Eğitim Alıp
Almamalarına Göre Öğretmenlerin Dağılımı**

Hizmet-içi Eğitim	f	%
Evet	41	39
Hayır	64	61
TOPLAM	105	100

Tablo 9 'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 39'u yeni programla ilgili hizmet-içi eğitim almışken, % 61'i programla ilgili hizmet-içi eğitim almamıştır. Bu bulguya göre hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim alan öğretmenlere oranla daha fazla sayıda olduğu söylenebilir.

4.2. Anket Verilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **yöntemleri** hangi sıklıkta uygulamaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi yöntemleri, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 10’ da sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan yöntemlerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 10. Yöntemlerin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Yöntemler	Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Anlatım	51	48.5	53	50.5	1	1.0	2.47	.52	105	100
Tartışma	42	40.0	58	55.2	5	4.8	2.35	.57	105	100
Gösterip Yaptırma	38	36.2	62	59.0	5	4.8	2.31	.56	105	100
Problem Çözme	36	34.3	64	60.9	5	4.8	2.29	.55	105	100
İşbirlikli Öğrenme	32	30.5	67	63.8	6	5.7	2.24	.55	105	100
Örnek Olay İncelemesi	33	31.4	64	61.0	8	7.6	2.23	.58	105	100

Tablo 10’ da görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen yöntemleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yöntemler içerisinde en çok “anlatım” yöntemi ($\bar{X}$: 2.47) kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemi “tartışma” ($\bar{X}$: 2.35) ve “gösterip yaptırma” yöntemi ($\bar{X}$: 2.31) izlemektedir. En az kullanılan yöntem ise, “örnek olay incelemesi” yöntemidir ($\bar{X}$: 2.23).

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **yöntemlere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Anlatım Yöntemini” kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Anlatım Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ANLATIM YÖNTEMİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	17	41.5	24	58.5	0	0	41	100
		Erkek	34	53.1	29	45.3	1	1.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	19	48.7	20	51.3	0	0	39	100
		6-10 yıl	16	53.3	14	46.7	0	0	30	100
		11-15 yıl	9	56.3	6	37.5	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	10	66.7	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	7	46.7	8	53.3	0	0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	4	50.0	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	40	48.8	41	50.0	1	1.2	82	100
Sınıf Mevcudu		20 öğrenci ve altı	6	54.5	5	45.5	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	10	45.5	12	54.5	0	0	22	100
		31- 40 öğrenci	23	54.8	19	45.2	0	0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	12	40.0	17	56.7	1	3.3	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	15	36.6	25	61.0	1	2.4	41	100
		Hayır	36	56.3	28	43.8	0	0	64	100

Tablo 11’ de görüldüğü gibi; “Anlatım Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin çoğunluğunun (% 58.5) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yarısından fazlasının (% 53.1) bu yöntemi “*her zaman*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 11 kıdem bakımından incelendiğinde “Anlatım Yöntemini” ; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.3) “*ara sıra*” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin % 53.3’ ünün “*her zaman*” kullandıkları, % 46.7’ sinin ise “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.3) anlatım yöntemini “*her zaman*” kullandığı görülmektedir. 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de üçte ikisinin (% 66.7) anlatım yöntemini “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Anlatım yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandığı, iki yıllık yüksekokul mezunu öğretmenlerin ise yarısının (% 50) “*her zaman*”, diğer yarısının ise “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısı (% 50) anlatım yöntemini “*ara sıra*” kullanırken, çoğunluğunun da (% 48.8) “*her zaman*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 11 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Anlatım Yöntemini” ; 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 54.5) “*her zaman*” kullandıkları; 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 54.8) “*her zaman*” kullandığı, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (% 56.7) “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “Anlatım Yöntemini” çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandığı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*her zaman*” kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

TARTIŞMA YÖNTEMİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		19	46.3	18	43.9	4	9.8	41	100
	Erkek		23	35.9	40	62.5	1	1.6	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		12	30.8	23	59.0	4	10.3	39	100
	6-10 yıl		12	40.0	17	56.7	1	3.3	30	100
	11-15 yıl		7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
	16-20 yıl		4	80.0	1	20.0	0	0	5	100
	21 yıl ve üstü		7	46.7	8	53.3	0	0	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		7	46.7	6	40.0	2	13.3	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		3	37.5	5	62.5	0	0	8	100
	Eğitim Fakültesi		32	39.0	47	57.3	3	3.7	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		3	27.3	8	72.7	0	0	11	100
	21- 30 öğrenci		4	18.2	14	63.6	4	18.2	22	100
	31- 40 öğrenci		21	50.0	20	47.6	1	2.4	42	100
	41 öğrenci ve üstü		14	46.7	16	53.3	0	0	30	100
Hiç Eğitim	Evet		13	31.7	27	65.9	1	2.4	41	100
	Hayır		29	45.3	31	48.4	4	6.3	64	100

Tablo 12’ de görüldüğü gibi; “Tartışma Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısına yakınının (% 46.3) “*her zaman*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 62.5) tartışma yöntemini “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 12 kıdem bakımından incelendiğinde “Tartışma Yöntemini” ; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59) “*ara sıra*” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yine yarısından fazlasının (% 56.7) “*ara sıra*” kullandıkları, % 40’ ının ise “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.3) “*ara sıra*” kullandığı, 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 80) “*her zaman*” kullandığı, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tartışma yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” kullandığı, iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 62.5) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yine yarısından fazlasının (% 57.3) tartışma yöntemini “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Tartışma Yöntemini” ; 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.5) “*ara sıra*” kullandığı, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandığı, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandığı görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise, yarısından fazlasının (% 53.3) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65.9), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, yarısına yakınının (% 48.4) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 13’ de verilmiştir.

**Tablo 13. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ	Cinsiyet	Kadın	18	43.9	22	53.7	1	2.4	41	100
		Erkek	20	31.3	40	62.5	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	11	28.2	25	64.1	3	7.7	39	100
		6-10 yıl	13	43.3	17	56.7	0	0	30	100
		11-15 yıl	5	31.3	10	62.5	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	8	53.3	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	4	50.0	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	29	35.4	50	61.0	3	3.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	3	27.3	8	72.7	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	5	22.7	15	68.2	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	17	40.5	23	54.8	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	16	53.3	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	15	36.6	24	58.5	2	4.9	41	100
		Hayır	23	35.9	38	59.4	3	4.7	64	100

Tablo 13’ te görüldüğü gibi; “Gösterip Yaptırma Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin çoğunluğunun (% 53.7) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 13 kıdem bakımından incelendiğinde, “Gösterip Yaptırma Yöntemini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. “Gösterip yaptırma yöntemi”, 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” kullandıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Gösterip Yaptırma Yöntemini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının yarısının (% 50) “*her zaman*”, diğer yarısının ise “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 13 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.8) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 13’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 58.5) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 59.4) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Problem Çözme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 14’ te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Problem Çözme Yöntemini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	24	58.5	3	7.3	41	100
		Erkek	22	34.4	40	62.5	2	3.1	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	7	17.9	29	74.4	3	7.7	39	100
		6-10 yıl	13	43.3	16	53.3	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	4	80.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	8	53.3	6	40.0	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	6	75.0	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	28	34.1	50	61.0	4	4.9	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	3	27.3	8	72.7	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	6	27.3	15	68.2	1	4.5	22	100
		31- 40 öğrenci	14	33.3	27	64.3	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	14	46.7	3	10.0	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	15	36.6	26	63.4	0	0	41	100
		Hayır	21	32.8	38	59.4	5	7.8	64	100

Tablo 14’ te görüldüğü gibi; “Problem Çözme Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 58.5) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 64 erkek öğretmenin ise, çoğunluğunun (% 62.5) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 14 kıdem bakımından incelendiğinde “Problem Çözme Yöntemini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 74.4) “*ara sıra*” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının da (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3), yine 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Problem Çözme Yöntemini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 75) “*ara sıra*” kullandıkları, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 14 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Problem Çözme Yöntemini” , 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) , 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 64.3), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise, yarısına yakınının (% 46.7) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 14’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.4), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, yarısından fazlasının (% 59.4) “*ara sıra*” kullandıkları yanıtını verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			F	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	17	41.5	21	51.2	3	7.3	41	100
		Erkek	15	23.4	46	71.9	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	11	28.2	25	64.1	3	7.7	39	100
		6-10 yıl	4	13.3	24	80.0	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	8	50.0	7	43.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	7	46.7	8	53.3	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	4	26.7	9	60.0	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	24	29.3	55	67.1	3	3.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	10	90.9	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	6	27.3	14	63.6	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	13	31.0	28	66.7	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	15	50.0	2	6.7	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	16	39.0	25	61.0	0	0	41	100
		Hayır	16	25.0	42	65.6	6	9.4	64	100

Tablo 15’ te görüldüğü gibi; “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 51.2) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise, çoğunluğunun (% 71.9) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 15 kıdem bakımından incelendiğinde “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise, yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67.1) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 15 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 66.7), 41 ve üstü öğrencisi olan 30 öğretmenin ise yarısının (% 50) bu yöntemi “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 15’e bakıldığında “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 65.6) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Örnek Olay İncelemesi” Yöntemini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ YÖNTEMİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			F	%	f	%	F	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	10	9.8	27	65.9	4	24.4	41	100
		Erkek	23	35.9	37	57.8	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	11	28.2	23	59.0	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	5	16.7	23	76.7	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	8	53.3	6	40.0	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	4	50.0	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	24	29.3	51	62.2	7	8.5	82	100
Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	3	27.3	7	63.6	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	6	27.3	14	63.6	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	14	33.3	25	59.5	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	10	33.3	18	60.0	2	6.7	30	100
H.İç Eğitim	H.İç Eğitim	Evet	15	36.6	22	53.7	4	9.8	41	100
		Hayır	18	28.1	42	65.6	4	6.3	64	100

Tablo 16’ da görüldüğü gibi; “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin çoğunluğunun (% 65.9); araştırmaya katılan 64 erkek öğretmenin de yine çoğunluğunun (% 57.8) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 16 kıdem bakımından incelendiğinde, “Örnek Olay Yöntemini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 76.7) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “örnek olay yöntemi” “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandığı anlaşılmaktadır.

“Örnek Olay Yöntemini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60) “*ara sıra*” kullandığı, iki yıllık yüksekokul mezunlarının yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandığı, diğer yarısının ise “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.2) “*ara sıra*” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Örnek Olay Yöntemini” ; 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.5), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 16’ ya bakıldığında “Örnek Olay Yöntemini” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.7), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 45.6) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

c. “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **yöntemlerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen yöntemlerden **en sık** kullanılanının “**Düz Anlatım**” yöntemi olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “Düz Anlatım” yönteminin sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

“Düz Anlatım” yönteminin sık kullanılmasının sebepleriyle ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Öğretmen açısından kolay bir yöntem olan düz anlatım yönteminin sık kullanılmasının sebebi, öğretmenlerin alışılmışın dışına çıkamamalarıdır.

Birinci sınıftan itibaren düz anlatım yöntemi kullanmaya başlayan öğretmen daha sonraki sınıflarda da bu yöntemi kullanmaya devam ediyor. Dolayısıyla çocuklar da bu yöntemle yapılan öğretim yaşantılarına alışarak farklı yöntemlere yabancı kalıyorlar. Ayrıca düz anlatım yöntemiyle yapılan öğretim, farklı yöntemlerle yapılan öğretime göre veliler tarafından daha çok kabul görüyor. Öğrenciye eve gittiğinde, “Bugün öğretmenin ne ders anlattı?” şeklinde bir soru sorulması bu durumu örnekliyor. Öğrenci temelli yöntemlere ağırlık verdiğim günlerde, velilerden tepki görüyorum. Velilerin de yeni program hakkında bilgilendirilmeleri gerekiyor.

Çağdaş yöntemleri kullanabilmemiz için öğrencinin de öğretmen gibi önceden hazırlanması gerekiyor. Bu da ancak velilerin bilinçlendirilmesiyle mümkün olacaktır.

Düz anlatım yöntemi dışındaki yöntemlerin uygulanabilmesi için gereken materyallerin de sınıflardaki öğrenci sayısına yetmeyecek düzeyde olması, öğretmeni düz anlatım yöntemini kullanmaya sevk ediyor.” (Ö:1)

Diğer öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir:

“Öğretmenler düz anlatım yöntemini alışıldık bir yöntem olduğu için sık kullanıyorlar. Oysa ki öğretmen kılavuz kitapları incelense düz anlatım yöntemine alternatif olabilecek bir çok öğrenci merkezli yöntemi bilmiyorlarsa bile, ayrıntılı bir şekilde öğrenip kullanabilirler. Öğretmenlere zor geldiği için kılavuz kitapları bir kenara atıyorlar. Zaman zaman başvuruluyor.

Öğretmenlerin yanıltıkları noktalardan biri de düz anlatım yöntemini kullanarak, kendi anladıklarını öğrencilere anlattıkları zaman onların da anlayacağını düşünmekte. Bu nedenler bazı öğretmenlerden “Anlatıyorum, anlatıyorum fakat anlamıyorlar.” şeklinde yorumlar duyuyoruz. Öğretmenler, kendilerini yenileme çabasına girmek yerine, alışkanlıklarını sürdürmeye devam ediyorlar. Aslında bu durumun, öğretmenlerin kişilikleriyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Yenilikçi kişiliğe sahip öğretmenler, yeni programı da gereği gibi uygulamaya çalışıyorlar.

Programın önerdiği çağdaş yöntemler kullanıldığında, çocukların evde materyal hazırlama süreçleri, aileleri tarafından da olumlu karşılanıyor ve ertesi gün önemli bir dersin, öğretici bir etkinliğin yapılacağını düşünüyorlar ve ellerinden geldiğince yardımcı oluyorlar. Ya da çocuğun eve gittiğinde heyecanla o gün yaptıklarını anlatması, velilerin hoşlarına gidiyor.”(Ö:3)

“Sınıflarda mevcudun fazla olması, öğretmenleri düz anlatım yöntemini kullanmaya itiyor. Mesela benim sınıfımda 44 öğrenci var ve bir ders saati 40 dakika. Dolayısıyla her öğrenciye 1 dakika bile düşmüyor. Öğrenci merkezli bir yöntem kullandığımda zaman yetmiyor, ayrıca aşırı gürültü oluyor.

Programın önerdiği yöntemler genelde internetten, çeşitli kaynaklardan araştırıp hazırlanmayı gerektiren yöntemlerdir. Öğrencilerin maddi durumu yetersiz olduğu için tam anlamıyla hazırlanan öğrencim çok az oluyor dolayısıyla aksaklıklar oluşuyor.

Düz anlatım yöntemi kullanılmasının gerekçelerinden biri de programı yetiştirememeye kaygısıdır. Bu yöntemle konular hızlı bir şekilde işlenebilmektedir. Programdaki kazanımların fazla olması, öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya itmektedir.

Öğretmenlerin bu yöntemi sık kullanmalarının sebeplerinden biri de çocukların aile yapıları gereğiyle yeterince kendilerini ifade etmeye açık olmamalarıdır. Geleneksel aile yapısına sahip çocukların evde söz hakkı sahibi olmamaları, bazılarının şiddete maruz kalmaları, kardeş sayılarının fazla olması, iletişimsizlik gibi sorunlar, öğrenci merkezli çağdaş yöntemlerin kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Çocukların sorularını cevaplamayan, onlara soru sormayan, gerekli materyalleri temin edemeyen velilerin çocukları içine kapanık oldukları için derslerde etkin olamamaktadırlar.” (Ö: 3)

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen yöntemlerden **en seyrek** kullanılanın **“Örnek Olay İncelemesi”** yöntemi olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “örnek olay incelemesi” yönteminin seyrek kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu konu hakkında görüşlerini şöyle belirtmektedir:

“Çoğunlukla etkinliklerde verilen örnek olaylar ile öğrencilerimin yaşantısı uyumsuz oluyor. Programın önerdiği örnek olay hikayeleri çocukların yaşantısına uygun olaylar olmadığı için öğretmenlerin uygun örnek olay hikayeleri araştırıp hazırlamaları gerekmektedir. Öğretmenler ise, rahatlığa alışmış durumdadır ve büyük çoğunluğu akşam evinde zamanını bu tür hazırlıklara ayırmak istemiyor. Zihinlerine, “Kim yapıyor ki biz de yapalım.”, “Böyle gelmiş böyle gider.” şeklinde bir anlayış yerleşmiş durumda gözüküyor.” (Ö:3)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Örnek olay incelemesi yöntemi, yaratıcılık gerektiren bir yöntemdir. Bu özellik de öğretmenlerimizin çoğunda bulunmamaktadır. Dolayısıyla ders esnasında öğretmenlerin aklına uygun bir örnek olay gelmeyebilir.” (Ö:2)

“Örnek olay incelemesi yönteminin az kullanılmasının sebeplerinden biri de öğretmenlerin bu yöntem hakkında tam olarak bilgi sahibi olmamalarıdır. Genel olarak modern yöntem ve tekniklerin, öğretmenler tarafından az bilindiğine inanıyorum. Öğretmen kılavuz kitaplarında da yeterli açıklama bulunmamaktadır. Bulunsa bile öğretmenler kitapları açıp okuma zahmetinde bulunmuyorlar. Hizmet içi eğitim kurslarında bu yöntemlerin aşamalarının teorik olarak anlatılmasının yanında uygulanması da gerektiğini düşünüyorum.” (Ö:3)

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **teknikleri** hangi sıklıkta kullanmaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi teknikleri, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’ de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan “kullanılan teknikler” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 17. Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Teknikler	Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Soru- Cevap	84	80.0	20	19.0	1	1.0	2.79	.431	105	100
Beyin Fırtınası	43	41.0	55	52.3	7	6.7	2.34	.601	105	100
Gözlem	37	35.2	61	58.1	7	6.7	2.28	.583	105	100
Drama	27	25.7	72	68.6	6	5.7	2.20	.526	105	100
Gösteri	24	22.9	71	67.6	10	9.5	2.13	.555	105	100
Öykü Yazma	14	13.3	76	72.4	15	14.3	1.99	.527	105	100
Deney Yapma	7	6.7	71	67.6	27	25.7	1,80	.538	105	100
Balık Kılçığı	10	9.5	56	53.3	39	37.2	1.72	.627	105	100
Kart Oyunu	3	2.9	60	57.1	42	40.0	1.62	.541	105	100
Gezi	3	2.9	49	46.7	53	50.4	1.52	.556	105	100

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen teknikleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde kullanılan teknikler içerisinde en çok “soru cevap tekniği” ($\bar{X}$: 2.79) kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniği “Beyin fırtınası tekniği” ($\bar{X}$: 2.34) ve “gözlem tekniği” ($\bar{X}$: 2.28), izlemektedir. “Gezi tekniği” ise en az kullanılan tekniktir ($\bar{X}$: 1.52).

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **tekniklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Soru Cevap Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 18’ de verilmiştir.

**Tablo 18. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Soru Cevap Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
SORU CEVAP TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	37	90.2	4	9.8	0	0	41	100
		Erkek	47	73.4	16	25.0	1	1.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	29	74.4	9	23.1	1	2.6	39	100
		6-10 yıl	25	83.3	5	16.7	0	0	30	100
		11-15 yıl	15	93.8	1	6.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	4	80.0	1	20.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	11	73.3	4	26.7	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	11	73.3	4	26.7	0	0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	4	50.0	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	69	84.1	12	14.6	1	1.2	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	8	72.7	3	27.3	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	15	68.2	6	27.3	1	4.5	22	100
		31- 40 öğrenci	36	85.7	6	14.3	0	0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	25	83.3	5	16.7	0	0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	34	82.9	7	17.1	0	0	41	100
		Hayır	50	78.1	13	20.3	1	1.6	64	100

Tablo 18’ de görüldüğü gibi; ‘‘Soru Cevap Tekniğini’’, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin tamamına yakınının (% 90.2) ‘‘her zaman’’ kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 73.4) bu yöntemi ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülmektedir.

Tablo 18 kıdem bakımından incelendiğinde ‘‘Soru Cevap Tekniğini’’, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 74.4) ‘‘her zaman’’ kullandıkları, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 83.3) ‘‘her zaman’’ kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ise tamamına yakınının (% 93.8) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 73.3) bu tekniği ‘‘her zaman’’ kullandıkları anlaşılmaktadır.

‘‘Soru Cevap Tekniğini’’ eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.3) ‘‘her zaman’’ kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise yarısının (% 50) ‘‘her zaman’’, diğer yarısının da ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakóltesinden mezun olan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 84.1) ‘‘her zaman’’ kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 18 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde ‘‘Soru Cevap Tekniğini’’, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) ‘‘her zaman’’ kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 85.7) yine ‘‘her zaman’’ kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun (% 83.3) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülmektedir.

Tablo 18’ e bakıldığında ‘‘Soru Cevap Tekniğini’’ hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 82.9) ‘‘her zaman’’ kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 78.1) ‘‘her zaman’’ kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre ‘‘Beyin Fırtınası Tekniğini’’ Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 19’ da verilmiştir.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Beyin Fırtınası Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
BEYİN FIRTINASI TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	20	48.8	19	46.3	2	4.9	41	100
		Erkek	23	35.9	36	56.3	5	7.8	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	12	30.8	22	56.4	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	13	43.3	16	53.3	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	8	50.0	7	43.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	8	53.3	7	46.7	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	8	53.3	5	33.3	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	33	40.2	45	54.9	4	4.9	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	3	27.3	6	54.5	2	18.2	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	12	54.5	3	13.6	22	100
		31- 40 öğrenci	18	42.9	22	52.4	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	15	50.0	15	50.0	0	0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	14	34.1	25	61.0	2	4.9	41	100
		Hayır	29	45.3	30	46.9	5	7.8	64	100

Tablo 19’ da görüldüğü gibi; “Beyin Fırtınası Tekniğini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısına yakınının (% 48.8) “*her zaman*” kullandığı, yine yarısına yakınının da (% 46.3) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.3) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 19 kıdem bakımından incelendiğinde “Beyin Fırtınası Tekniğini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.4) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

“Beyin Fırtınası Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.9) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 19 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Beyin Fırtınası Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yine yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.5) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır. “Beyin fırtınası tekniğini” 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*”, diğer yarısının da “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 19’ a bakıldığında “Beyin Fırtınası Tekniğini” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gözlem Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 20’ de verilmiştir.

**Tablo 20. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	F	%	f	%
GÖZLEM TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	16	39.0	22	53.7	3	7.3	41	100
		Erkek	21	32.8	39	60.9	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	11	28.2	23	59.0	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	8	26.7	21	70.0	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	8	50.0	7	43.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	4	80.0	1	20.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	6	40.0	9	60.0	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	4	26.7	10	66.7	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	29	35.4	48	58.5	5	6.1	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	6	54.5	3	27.3	11	100
		21- 30 öğrenci	8	36.4	13	59.1	1	4.5	22	100
		31- 40 öğrenci	16	38.1	25	59.5	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	11	36.7	17	56.7	2	6.7	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	17	41.5	21	51.2	3	7.3	41	100
		Hayır	20	31.3	40	62.5	4	6.3	64	100

Tablo 20’ de görüldüğü gibi; “Gözlem Tekniğini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 53.7) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60.9) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 20 kıdem bakımından incelendiğinde “Gözlem Tekniğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*her zaman*” kullandıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*her zaman*”, % 37.5’lik kısmının ise “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 58.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 20 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gözlem Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59.1) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 59.5) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (% 56.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 20’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının bu tekniği (% 51.2) “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Drama Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 21’ de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Drama Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DRAMA TEKNIĞI	Cinsiyet	Kadın	15	36.6	25	61.0	1	2.4	41	100
		Erkek	12	18.8	47	73.4	5	7.8	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	8	20.5	26	66.7	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	5	16.7	25	83.3	0	0	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	7	46.7	3	20.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	5	62.5	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	21	25.6	60	73.2	1	1.2	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	8	72.7	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	3	13.6	17	77.3	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	13	31.0	27	64.3	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	9	30.0	20	66.7	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	12	29.3	29	70.7	0	0	41	100
		Hayır	15	23.4	43	67.2	6	9.4	64	100

Tablo 21’ de görüldüğü gibi; “Drama Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.4) ise bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 21 kıdem bakımından incelendiğinde “Drama Tekniğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Bu tekniği, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine büyük çoğunluğunun (% 83.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülürken, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından çoğunun (% 56.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Drama Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülürken, % 20’ lik kısmının “*hiçbir zaman*” kullanmadığı görülmektedir. İki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun bu tekniği (% 73.2) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 21 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 77.3) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.3) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 21’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67.2) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gösteri Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 22’ de verilmiştir.

**Tablo 22. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösteri Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
GÖSTERİ TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	10	24.4	25	61.0	6	14.6	41	100
		Erkek	14	21.9	46	71.9	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	7	17.9	26	66.7	6	15.4	39	100
		6-10 yıl	7	23.3	21	70.0	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	5	31.3	10	62.5	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	4	80.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	4	26.7	10	66.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	10	66.7	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	0	0	7	87.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	21	25.6	54	65.9	7	8.5	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	1	9.1	8	72.7	2	18.2	11	100
		21- 30 öğrenci	4	18.2	14	63.6	4	18.2	22	100
		31- 40 öğrenci	13	31.0	26	61.9	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	6	20.0	23	76.7	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	9	22.0	29	70.7	3	7.3	41	100
		Hayır	15	23.4	42	65.6	7	10.9	64	100

Tablo 22’ de görüldüğü gibi; “Gösteri Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 71.9) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 22 kıdem bakımından incelendiğinde “Gösteri Tekniğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülürken, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır. 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin büyük kısmının (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 66.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Gösteri Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%66.7) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise tamamına yakınının (% 87.5) “*ara sıra*”, geri kalan kısmının (% 12.5) ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 22 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gösteri Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61.9) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 76.7) da “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 22’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%70.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 65.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Öykü Yazma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öykü Yazma Tekniği” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÖYKÜ YAZMA TEKNİĞİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		8	19.5	27	65.9	6	14.6	41	100
	Erkek		6	9.4	49	76.6	9	14.1	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		2	5.1	31	79.5	6	15.4	39	100
	6-10 yıl		6	20.0	20	66.7	4	13.3	30	100
	11-15 yıl		3	18.8	11	68.8	2	12.5	16	100
	16-20 yıl		0	0	3	60.0	2	40.0	5	100
	21 yıl ve üstü		3	20.0	11	73.3	1	6.7	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		2	13.3	9	60.0	4	26.7	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		1	12.5	5	62.5	2	25.0	8	100
	Eğitim Fakültesi		11	13.4	62	75.6	9	11.0	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		1	9.1	7	63.6	3	27.3	11	100
	21- 30 öğrenci		2	9.1	14	63.6	6	27.3	22	100
	31- 40 öğrenci		7	16.7	33	78.6	2	4.8	42	100
	41 öğrenci ve üstü		4	13.3	22	73.3	4	13.3	30	100
Hi.İç Eğitim	Evet		6	14.6	31	75.6	4	9.8	41	100
	Hayır		8	12.5	45	70.3	11	17.2	64	100

Tablo 23’ te görüldüğü gibi; “Öykü Yazma Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 76.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 23 kıdem bakımından incelendiğinde, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 79.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğu (% 68.8) bu tekniği “*ara sıra*” kullanırken, 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (% 60) “*ara sıra*” kullanmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 73.3) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Öykü Yazma Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yine yarısından fazlasının (% 62.5) “*ara sıra*”, geriye kalanının (% 25) ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 75.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 23 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, “Öykü Yazma Tekniğini” 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 31 ve 40 arası öğrenciye sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%78.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 23’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 75.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 70.3) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Deney Yapma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 24’ te verilmiştir.

**Tablo 24. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Deney Yapma Tekniği”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
DENEY YAPMA TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	2	4.9	30	73.2	9	22.0	41	100
		Erkek	5	7.8	41	64.1	18	28.1	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	2	5.1	23	59.0	14	35.9	39	100
		6-10 yıl	0	0	21	70.0	9	30.0	30	100
		11-15 yıl	1	6.3	13	81.3	2	12.5	16	100
		16-20 yıl	0	0	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	4	26.7	10	66.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	9	60.0	3	20.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	0	0	8	100	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	4	4.9	54	65.9	24	29.3	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	1	9.1	4	36.4	6	54.5	11	100
		21- 30 öğrenci	1	4.5	15	68.2	6	27.3	22	100
		31- 40 öğrenci	2	4.8	30	71.4	10	23.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	3	10.0	22	73.3	5	16.7	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	4	9.8	27	65.9	10	24.4	41	100
		Hayır	3	4.7	44	68.8	17	26.6	64	100

Tablo 24’ te görüldüğü gibi; “Deney Yapma Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.2) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 64.1) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 24 kıdem bakımından incelendiğinde, “Deney Yapma Tekniğini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) “*ara sıra*” kullandıkları, geri kalanının (% 35.9) ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.3) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 66.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Deney Yapma Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise tamamının (% 100) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 24 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Deney Yapma Tekniğini” 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin (% 71.4) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 24’ e bakıldığında “Deney Yapma Tekniğini” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 68.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Balık Kılçığı Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 25’ te verilmiştir.

**Tablo 25. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Balık Kılçığı Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
BALIK KILÇIĞI TEKNIĞI	Cinsiyet	Kadın	4	9.8	23	56.1	14	34.1	41	100
		Erkek	6	9.4	33	51.6	25	39.1	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	3	7.7	14	35.9	22	56.4	39	100
		6-10 yıl	1	3.3	20	66.7	9	30.0	30	100
		11-15 yıl	4	25.0	9	56.3	3	18.8	16	100
		16-20 yıl	0	0	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	2	13.3	9	60.0	4	26.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	7	46.7	5	33.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	0	0	4	50.0	4	50.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	7	8.5	45	54.9	30	36.6	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	2	18.2	7	63.6	11	100
		21- 30 öğrenci	1	4.5	13	59.1	8	36.4	22	100
		31- 40 öğrenci	2	4.8	23	54.8	17	40.5	42	100
		41 öğrenci ve üstü	5	16.7	18	60.0	7	23.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	6	14.6	25	61.0	10	24.4	41	100
		Hayır	4	6.3	31	48.4	29	45.3	64	100

Tablo 25’ te görüldüğü gibi; “Balık Kılçığı Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 25 kıdem bakımından incelendiğinde, “Balık Kılçığı Tekniğini” 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.4) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları, % 30’ unun ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” kullandıkları, % 25’inin ise “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Bu tekniği 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

“Balık Kılçığı Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*ara sıra*”, diğer yarısının ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 54.9) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 25 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Balık Kılçığı Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.1) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (% 54.8) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 25’ e bakıldığında bu tekniği, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarıya yakınının (% 48.4) “*ara sıra*” kullandıkları, % 45.3’ ünün ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Kart Oyunu Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kart Oyunu Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

KART OYUNU TEKNİĞİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	2	4.9	27	65.9	12	29.3	41	100
		Erkek	1	1.6	33	51.6	30	46.9	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	0	0	19	48.7	20	51.3	39	100
		6-10 yıl	0	0	18	60.0	12	40.0	30	100
		11-15 yıl	2	12.5	12	75.0	2	12.5	16	100
		16-20 yıl	0	0	1	20.0	4	80.0	5	100
		21 yıl ve üstü	1	6.7	10	66.7	4	26.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	1	6.7	11	73.3	3	20.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	0	0	4	50.0	4	50.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	2	2.4	45	54.9	35	42.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	5	45.5	6	54.5	11	100
		21- 30 öğrenci	0	0	14	63.6	8	36.4	22	100
		31- 40 öğrenci	2	4.8	22	52.4	18	42.9	42	100
		41 öğrenci ve üstü	1	3.3	19	63.3	10	33.3	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	1	2.4	24	58.5	16	39.0	41	100
		Hayır	2	3.1	36	56.3	26	40.6	64	100

Tablo 26’ da görüldüğü gibi; “Kart Oyunu Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, yarısına yakınının (% 46.9) ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 26 kıdem bakımından incelendiğinde “Kart Oyunu Tekniğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.3) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları, geriye kalan kısmının (% 48.7) ise “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, geriye kalanının (% 40) ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 75) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları, geriye kalan kısmının (% 20) ise “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Kart Oyunu Tekniğini” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*ara sıra*” kullandıkları, diğer yarısının ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 54.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 26 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Kart Oyunu Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 63.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 26’ ya bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 58.5) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gezi Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 27’ de verilmiştir.

**Tablo 27. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gezi Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
GEZİ TEKNİĞİ	Cinsiyet	Kadın	0	0	19	46.3	22	53.7	41	100
		Erkek	3	4.7	30	46.9	31	48.4	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	2	5.1	11	28.2	26	66.7	39	100
		6-10 yıl	0	0	13	43.3	17	56.7	30	100
		11-15 yıl	0	0	8	50.0	8	50.0	16	100
		16-20 yıl	0	0	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	1	6.7	13	86.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	0	0	10	66.7	5	33.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	5	62.5	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	2	2.4	34	41.5	46	56.1	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	1	9.1	10	90.9	11	100
		21- 30 öğrenci	1	4.5	6	27.3	15	68.2	22	100
		31- 40 öğrenci	2	4.8	24	57.1	16	38.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	0	0	18	60.0	12	40.0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	2	4.9	17	41.5	22	53.7	41	100
		Hayır	1	1.6	32	50.0	31	48.4	64	100

Tablo 27’ de görüldüğü gibi; “Gezi Tekniğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7) “*hiçbir zaman*” kullanmadığı, % 46.3’ lük bir oranla geriye kalan kısmının ise, “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.4) bu tekniği “*hiçbir zaman*” kullanmadığı, % 46.4’ lük bir kısmının ise, “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir.

Tablo 27 kıdem bakımından incelendiğinde bu tekniği, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*hiçbir zaman*” kullanmadığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ise yarısının (% 50) “*ara sıra*” kullandıkları, diğer yarısının ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 16-21 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 86.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) bu tekniği “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının da yine çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 27 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gezi Tekniğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90.9) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yine çoğunluğunun (% 68.2) “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 27’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7) bu tekniği “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

c. “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **tekniklerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen tekniklerden **en sık** kullanılanının “**soru-cevap**” **tekniki** olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “soru-cevap” tekniğinin sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen teknikler arasından “**soru-cevap**” tekniğinin en sık kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Soru cevap tekniği, genelde düz anlatım yöntemiyle beraber kullanıldığından öğretmenler kolaylıkla kullanmaktadır. Hiçbir hazırlık gerektirmediği için öğretmenlerin kolayına gelmektedir. Öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabileceği için de öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Fakat ne kadar sık kullanılırsa kullanılsın, eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yardımcı olabilmesi için hangi soruların sorulacağı dikkat edilmesi gereken bir konudur. “Evet- hayır” cevabı verilen sorulardansa öğrencileri düşünmeye, analiz etmeye, değerlendirme yapmaya yönlendirecek açık uçlu sorular tercih edilmelidir. Öğretmenler bu noktaya dikkat etmezlerse, bu teknik eleştirel düşünmeden çok ezbere yönlendiren bir teknik olmakla kalacaktır.” (Ö:6)

“Alışıldık bir teknik olduğu için öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığını düşünüyorum. Aslında eleştirel düşünmenin kazandırılmasında kullanılabilecek en temel tekniklerden fakat öğrenciler yeteri kadar rahat cevap veremiyorlar. Bu teknik kullanılırken özgür bir ortam oluşturulmazsa hiçbir verim alınamayacağını düşünüyorum.. Özgür ortam hem okulda hem de evde sağlanmalıdır. Fakat kırsal kesimdeki ailelere bunu anlatmak çok zor olmaktadır.” (Ö:5)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen tekniklerden **en seyrek** kullanılanının “**gezi tekniği**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “gezi tekniğinin” seyrek kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler bu konu hakkında görüşlerini şöyle belirtmektedir:

“Gezi tekniğinin kullanılabilmesi için, öğrencileri gezi yerine götürebileceğimiz ulaşım araçlarını temin etmede sıkıntı yaşıyoruz. Her okulun kolayca kullanılabileceği ulaşım araçları hazırda bulunsa gezi yöntemi, öğretmenlerce seve seve kullanılacaktır. Yine başka bir neden ise, hayat bilgisi dersinde gezi tekniğinin kullanılabileceği konunun az oluşudur.” (Ö:9)

Yine diğer öğretmenlere göre;

“Gezi tekniğini kullanabilmek için gerek gezi yerine giderken, gerekse gezi yerinde öğrencilerin güvenliğini sağlayabileceğimiz bir ortam oluşturmamız gerekiyor. 30 ya da 40 öğrenciyle böyle bir ortamı sağlayabilmemiz mümkün olmuyor. Hiçbir öğretmen de öğrencilerin sorumluluğunu almak istemiyor. Dolayısıyla bu teknik az kullanılıyor. Bunun yanı sıra bu tekniği kullanabilmemiz için MEB’ de yapılması gereken resmi işlemler de öğretmenleri korkutuyor.”(Ö:7)

Köyde çalışan bir öğretmene göre ise;

“Hayat bilgisi dersinde gezi tekniğini kullanabileceğim konular elbette ki var fakat, bu tekniği kullanabilmek için velilerden de izin almak gerekiyor. Oysa ki velilerim arasında çocuklarını okula bile göndermekte direnenler bulunuyor. Böyle bir köyde gezi yöntemini kullanmak pek kolay olmuyor. (Ö:1)

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen **etkinlikleri** hangi sıklıkta uygulamaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi etkinlikleri, ne sıklıkta uyguladıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 28’ de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan uygulanan etkinliklerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 28. Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Uygulanan Etkinlikler	Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	F	%	f	%			f	%
Akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma	52	49.5	48	45.7	5	4.8	2.44	.588	105	100
"Siz olsaydınız ne yapardınız?" etkinliği	49	46.7	53	50.5	3	2.9	2.43	.553	105	100
Sınıfta açık uçlu sorular sorma	53	50.5	44	41.9	8	7.6	2.42	.633	105	100
Neden-sonuç ilişkisi kurma çalışmaları	50	47.6	48	45.7	7	6.7	2.40	.615	105	100
Olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma	45	42.9	55	52.4	5	4.8	2.38	.578	105	100
Çalışma kağıtları	47	44.8	51	48.6	7	6.7	2.38	.610	105	100
Olgular arasında ilişki kurma ve çıkarımda bul.	44	41.9	55	52.4	6	5.7	2.36	.590	105	100
Çelişkileri fark etme ve yorum yapma	42	40.0	58	55.2	5	4.8	2.35	.571	105	100
Grup çalışmalarına yer veren etkinlikler	32	30.5	68	64.8	5	4.8	2.25	.537	105	100
Rol oynama	30	28.6	66	62.9	9	8.6	2.20	.578	105	100
Bir konuyu farklı kaynaklardan araşt. yön.	34	32.4	58	55.2	13	12.4	2.20	.641	105	100

Tablo 28’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen etkinlikleri uygulama sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulanan etkinlikler içinde en çok “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğinin” ($\bar{X}$: 2.44) kullanıldığı görülmektedir. Bu etkinliği "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliği " ($\bar{X}$: 2.43) ve “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma” ($\bar{X}$: 2.42), “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları (Kart eşleştirme)” ($\bar{X}$: 2.40) izlemektedir. “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme” ve “Rol Oynama” ($\bar{X}$: 2.20) ise en az uygulanan etkinliklerdir.

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **etkinliklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma' Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre " Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma" Etkinliğini Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			F	%	f	%	f	%	f	%
AKIL YÜRÜTME VE SORUNLARA ÇÖZÜM BULMA	Cinsiyet	Kadın	21	51.2	19	46.3	1	2.4	41	100
		Erkek	31	48.4	29	45.3	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	15	38.5	21	53.8	3	7.7	39	100
		6-10 yıl	14	46.7	16	53.3	0	0	30	100
		11-15 yıl	9	56.3	7	43.8	0	0	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	11	73.3	2	13.3	2	13.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	2	25.0	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	42	51.2	38	46.3	2	2.4	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	4	36.4	6	54.5	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	13	59.1	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	23	54.8	18	42.9	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	18	60.0	11	36.7	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	21	51.2	19	46.3	1	2.4	41	100
		Hayır	31	48.4	29	45.3	4	6.3	64	100

Tablo 29’ da görüldüğü gibi; “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 51.2) “*her zaman*” uyguladıkları, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yarısına yakınının (% 48.4) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 29 kıdem bakımından incelendiğinde “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” uyguladığı, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenin ise çoğunluğunun (% 73.3) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğini” “*ara sıra*”, geriye kalan % 40’ lık kısmının ise “*her zaman*” uyguladıkları; iki yıllık yüksek okul mezunlarının yarısının (% 50) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 29 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” uyguladıkları, % 36.4’ lük bir kısmının ise “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.1) “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 54.8) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 29’ a bakıldığında “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliğini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) “*her zaman*” uyguladıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.4) “*her zaman*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
"SİZ OLSAYDINIZ NE YAPARDINIZ?" ETKİNLİĞİ	Cinsiyet	Kadın	24	58.5	15	36.6	2	4.9	41	100
		Erkek	25	39.1	38	59.4	1	1.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	15	38.5	22	56.4	2	5.1	39	100
		6-10 yıl	15	50.0	14	46.7	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	6	37.5	10	62.5	0	0	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	10	66.7	5	33.3	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	7	46.7	8	53.3	0	0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	5	62.5	2	25.0	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	37	45.1	43	52.4	2	2.4	82	100
	Sınıf mevcudu	20 öğrenci ve altı	6	54.5	4	36.4	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	12	54.5	10	45.5	0	0	22	100
		31- 40 öğrenci	17	40.5	23	54.8	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	14	46.7	16	53.3	0	0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	18	43.9	21	51.2	2	4.9	41	100
		Hayır	31	48.4	32	50.0	1	1.6	64	100

Tablo 30’ da görüldüğü gibi; "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini", araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 58.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.4) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, % 39.1’ lik bir kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 30 kıdem bakımından incelendiğinde "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini", 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.4) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları, geriye kalan % 37.5’lik kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 66.7) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

"Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini" eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” uyguladıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 30 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini", 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de yine yarısından fazlasının (% 54.5) “*her zaman*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.8) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 30’ a bakıldığında "Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Etkinliğini", hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) “*ara sıra*” uyguladıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısının (% 50) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

SINIFTA AÇIK UÇLU SORULAR SORMA			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	20	48.8	17	41.5	4	9.8	41	100
		Erkek	33	51.6	27	42.2	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	17	43.6	16	41.0	6	15.4	39	100
		6-10 yıl	16	53.3	13	43.3	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	12	75.0	3	18.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	6	40.0	9	60.0	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	8	53.3	5	33.3	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	43	52.4	34	41.5	5	6.1	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	7	63.6	2	18.2	2	18.2	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	11	50.0	4	18.2	22	100
		31- 40 öğrenci	20	47.6	21	50.0	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	19	63.3	10	33.3	1	3.3	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	18	43.9	23	56.1	0	0	41	100
		Hayır	35	54.7	21	32.8	8	12.5	64	100

Tablo 31’ de görüldüğü gibi; “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 31 kıdem bakımından incelendiğinde “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 43.6) “*her zaman*” uyguladığı, % 41’ lik bir kısmının ise “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunun (% 75) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini” “*her zaman*” uyguladıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 31 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Sınıfta Açık Uçlu Sorular Sorma Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerinin de yine yarısının (% 50) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) “*her zaman*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 31’ e bakıldığında bu etkinliği, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1) “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.7) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Neden-sonuç ilişkisi Kurma Çalışmaları (Kart Eşleştirme) Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları (Kart eşleştirme) Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

NEDEN-SONUÇ İLİŞKİSİ KURMA ÇALIŞMALARI (KART EŞLEŞTİRME)			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		23	56.1	15	36.6	3	7.3	41	100
	Erkek		27	42.2	33	51.6	4	6.3	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		16	41.0	18	46.2	5	12.8	39	100
	6-10 yıl		16	53.3	13	43.3	1	3.3	30	100
	11-15 yıl		7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
	16-20 yıl		2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
	21 yıl ve üstü		9	60.0	5	33.3	1	6.7	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
	Eğitim Fakültesi		40	48.8	37	45.1	5	6.1	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		5	45.5	3	27.3	3	27.3	11	100
	21- 30 öğrenci		7	31.8	14	63.6	1	4.5	22	100
	31- 40 öğrenci		22	52.4	18	42.9	2	4.8	42	100
	41 öğrenci ve üstü		16	53.3	13	43.3	1	3.3	30	100
H.İç Eğitim	Evet		17	41.5	21	51.2	3	7.3	41	100
	Hayır		33	51.6	27	42.2	4	6.3	64	100

Tablo 32’ de görüldüğü gibi; “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları (Kart eşleştirme) Etkinliğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, % 42.2’ lik bir kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 32 kıdem bakımından incelendiğinde “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.2) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” uyguladıkları, geriye kalan % 43.8’ lik kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu 15 öğretmen olduğu ve yarısından fazlasının (% 53.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları yanıtını verdikleri, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise toplamda 8 öğretmen olduğu ve % 50’ lik bir oranla yarısının “*her zaman*” uyguladıkları yanıtını verdikleri görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan 82 öğretmenin ise % 48.8’ lik bir oranla yine çoğunluğunun “*her zaman*” uyguladıkları, % 45.1’ lik bir oranla “*ara sıra*” uyguladıkları yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 32 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 45.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 32’ ye bakıldığında “Neden-sonuç İlişkisi Kurma Çalışmaları Etkinliğini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) “*ara sıra*” uyguladıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 33’ te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

OLGULAR ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLARI BULMA			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		19	46.3	22	53.7	0	0	41	100
	Erkek		26	40.6	33	51.6	5	7.8	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		11	28.2	25	64.1	3	7.7	39	100
	6-10 yıl		18	60.0	12	40.0	0	0	30	100
	11-15 yıl		7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
	16-20 yıl		2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
	21 yıl ve üstü		7	46.7	6	40.0	2	13.3	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		3	37.5	3	37.5	2	25.0	8	100
	Eğitim Fakültesi		37	45.1	43	52.4	2	2.4	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		5	45.5	5	45.5	1	9.1	11	100
	21- 30 öğrenci		6	27.3	15	68.2	1	4.5	22	100
	31- 40 öğrenci		18	42.9	22	52.4	2	4.8	42	100
	41 öğrenci ve üstü		16	53.3	13	43.3	1	3.3	30	100
H.İç Eğitim	Evet		15	36.6	25	61.0	1	2.4	41	100
	Hayır		30	46.9	30	46.9	4	6.3	64	100

Tablo 33’ te görüldüğü gibi; “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 53.7) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, yarısına yakınının (% 40.6) ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 33 kıdem bakımından incelendiğinde “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) “*her zaman*” uyguladığı, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ise yarısından çoğunun (% 56.3) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenin ise yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

“Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. İki yıllık yüksek okul mezunlarının % 37.5’ lik bir oranının bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, % 37.5’ lik bir oranının ise “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 33 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 45.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52.4) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine yarısından fazlasının (% 53.3) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 33’ e bakıldığında “Olgular Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Etkinliğini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” uyguladıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.9) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Çalışma Kağıtları Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 34’ te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre "Çalışma Kağıtları" Etkinliğini Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÇALIŞMA KAĞITLARI			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	21	51.2	16	39.0	4	9.8	41	100
		Erkek	26	40.6	35	54.7	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	14	35.9	21	53.8	4	10.3	39	100
		6-10 yıl	12	40.0	18	60.0	0	0	30	100
		11-15 yıl	9	56.3	6	37.5	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	9	60.0	4	26.7	2	13.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	7	46.7	6	40.0	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	38	46.3	40	48.8	4	4.9	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	8	72.7	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	9	40.9	13	59.1	0	0	22	100
		31- 40 öğrenci	20	47.6	19	45.2	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	16	53.3	11	36.7	3	10.0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	20	48.8	21	51.2	0	0	41	100
		Hayır	27	42.2	30	46.9	7	10.9	64	100

Tablo 34' e bakıldığında; “Çalışma Kağıtları Etkinliğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.7) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 34 kıdem bakımından incelendiğinde “Çalışma Kağıtları Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından çoğunun (% 56.3) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

“Çalışma Kağıtları Etkinliğini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” uyguladıkları; iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 34 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Çalışma Kağıtları Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59.1) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 47.6) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 34' e bakıldığında “Çalışma Kağıtları Etkinliğini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.9) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 35' te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

OLGULAR ARASINDA İLİŞKİ KURMA VE ÇIKARIMDA BULUNMA			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		17	41.5	23	56.1	1	2.4	41	100
	Erkek		27	42.2	32	50.0	5	7.8	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		11	28.2	24	61.5	4	10.3	39	100
	6-10 yıl		15	50.0	14	46.7	1	3.3	30	100
	11-15 yıl		9	56.3	7	43.8	0	0	16	100
	16-20 yıl		2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
	21 yıl ve üstü		7	46.7	7	46.7	1	6.7	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		5	33.3	10	66.7	0	0	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		2	25.0	4	50.0	2	25.0	8	100
	Eğitim Fakültesi		37	45.1	41	50.0	4	4.9	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		5	45.5	5	45.5	1	9.1	11	100
	21- 30 öğrenci		5	22.7	15	68.2	2	9.1	22	100
	31- 40 öğrenci		18	42.9	21	50.0	3	7.1	42	100
	41 öğrenci ve üstü		16	53.3	14	46.7	0	0	30	100
Hiç Eğitim	Evet		19	46.3	21	51.2	1	2.4	41	100
	Hayır		25	39.1	34	53.1	5	7.8	64	100

Tablo 35’ te görüldüğü gibi; “Olgular Arasında İlişki Kurma ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini”, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin çoğunluğunun (% 56.1) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısının (% 50) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, yarısına yakınının ise (% 42.2) “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 35 kıdem bakımından incelendiğinde “Olgular Arasında İlişki Kurma ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61.5) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından çoğunun (% 56.3) bu etkinliği “*her zaman*’ uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” ve yine % 46.7’ lik kısmının “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

“Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7) “*ara sıra*” uyguladıkları; iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısının (% 50) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 35 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 45.5) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısının (% 50) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 35’e bakıldığında “Olgular Arasında İlişki Kurma Ve Çıkarımda Bulunma Etkinliğini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine yarısından fazlasının (% 53.1) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
ÇELİŞKİLERİ FARK ETME VE YORUM YAPMA	Cinsiyet	Kadın	19	46.3	20	48.8	22	4.9	41	100
		Erkek	23	35.9	38	59.4	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	8	20.5	26	66.7	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	14	46.7	16	53.3	0	0	30	100
		11-15 yıl	6	37.5	10	62.5	0	0	16	100
		16-20 yıl	4	80.0	1	20.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	10	66.7	5	33.3	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	32	39.0	47	57.3	3	3.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	4	36.4	6	54.5	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	6	27.3	14	63.6	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	17	40.5	23	54.8	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	15	50.0	15	50.0	0	0	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	15	36.6	25	61.0	1	2.4	41	100
		Hayır	27	42.2	33	51.6	4	6.3	64	100

Tablo 36' ya bakıldığında; “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59.4) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 36 kıdem bakımından incelendiğinde “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” uyguladığı, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*her zaman*” uyguladıkları anlaşılmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 66.7) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

“Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” uyguladıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 57.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 36 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini” “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.8) “*ara sıra*” uyguladıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*ara sıra*”, diğer yarısının ise (% 50) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 36' ya bakıldığında; “Çelişkileri Fark Etme ve Yorum Yapma Etkinliklerini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 51.6) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinliklerini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 37' de verilmiştir

Tablo 37. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
GRUP ÇALIŞMALARINA YER VEREN ETKİNLİKLER	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	25	61.0	2	4.9	41	100
		Erkek	18	28.1	43	67.2	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	10	25.6	27	69.2	2	5.1	39	100
		6-10 yıl	6	20.0	22	73.3	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	9	56.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	7	46.7	7	46.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	8	53.3	5	33.3	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	7	87.5	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	23	28.0	56	68.3	3	3.7	82	100
	Sınıf mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	10	90.9	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	13	59.1	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	13	31.0	28	66.7	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	12	40.0	17	56.7	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	11	26.8	28	68.3	2	4.9	41	100
		Hayır	21	32.8	40	62.5	3	4.7	64	100

Tablo 37’ de görüldüğü gibi; “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 67.2) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 37 kıdem bakımından incelendiğinde “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 69.2) “*ara sıra*” uyguladığı, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” uyguladıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” uyguladıkları anlaşılmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısına yakını (% 46.7) “*ara sıra*” uygularken, yine yarısına yakını (% 46.7) “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir.

“Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” uyguladıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 87.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 68.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 37 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 90.9) “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri”, “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.1) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” uyguladıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.7) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 37’ ye bakıldığında “Grup Çalışmalarına Yer Veren Etkinlikleri”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.3) “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Rol Oynama Etkinliklerini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 38’ de verilmiştir.

**Tablo 38. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rol Oynama Etkinliğini”
Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

ROL OYNAMA			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	10	24.4	25	61.0	6	14.6	41	100
		Erkek	20	31.3	41	64.1	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	9	23.1	23	59.0	7	17.9	39	100
		6-10 yıl	7	23.3	22	73.3	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	5	31.3	11	68.8	0	0	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	7	46.7	7	46.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	6	40.0	7	46.7	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	22	26.8	54	65.9	6	7.3	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	3	27.3	7	63.6	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	5	22.7	15	68.2	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	14	33.3	25	59.5	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	8	26.7	19	63.3	3	10.0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	11	26.8	29	70.7	1	2.4	41	100
		Hayır	19	29.7	37	57.8	8	12.5	64	100

Tablo 38’ de görüldüğü gibi; “Rol Oynama Etkinliğini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, % 31.3’ lük bir kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 38 kıdem bakımından incelendiğinde “Rol Oynama Etkinliğini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” uyguladıkları, yine % 46.7’ lik kısmının “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

“Rol Oynama Etkinliğini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*ara sıra*”, % 40’ lık kısmının ise “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. İki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 38 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Rol Oynama Etkinliğini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” uyguladıkları, % 27.3’ lük bir kısmının da “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.6) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 38’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70.7) “Rol Oynama Etkinliğini” “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 57.8) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliklerini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

BİR KONUYU FARKLI KAYNAKLARDAN ARAŞTIRMAYA YÖNLENDİRME										
			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		15	36.6	20	48.8	6	14.6	41	100
	Erkek		19	29.7	38	59.4	7	10.9	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		6	15.4	26	66.7	7	17.9	39	100
	6-10 yıl		10	33.3	14	46.7	6	20.0	30	100
	11-15 yıl		9	56.3	7	43.8	0	0	16	100
	16-20 yıl		2	40.0	3	60.0	0	0	5	100
	21 yıl ve üstü		7	46.7	8	53.3	0	0	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		6	40.0	8	53.3	1	6.7	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		3	37.5	5	62.5	0	0	8	100
	Eğitim Fakültesi		25	30.5	45	54.9	12	14.6	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		2	18.2	4	36.4	5	45.5	11	100
	21- 30 öğrenci		5	22.7	13	59.1	4	18.2	22	100
	31- 40 öğrenci		15	35.7	24	57.1	3	7.1	42	100
	41 öğrenci ve üstü		12	40.0	17	56.7	1	3.3	30	100
Hiç Eğitim	Evet		16	39.0	19	46.3	6	14.6	41	100
	Hayır		18	28.1	39	60.9	7	10.9	64	100

Tablo 39’ da görüldüğü gibi; "Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini", araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 59.4) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladığı, % 29.7’ lik bir kısmının ise “*her zaman*” uyguladığı görülmektedir.

Tablo 39 kıdem bakımından incelendiğinde "Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini", 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” uyguladığı, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*ara sıra*” uyguladığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) bu etkinliği “*her zaman*” uyguladıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

"Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini", eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) bu yöntemi “*ara sıra*” uyguladıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 54.9) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 39 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde "Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini", 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 45.5) “*hiçbir zaman*” uygulamadıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.1), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine yarısından fazlasının (% 56.7) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 39’ a bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.3) bu etkinliği “*ara sıra*” uyguladıkları görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60.9) “*ara sıra*” uyguladıkları görülmektedir.

c. “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek uygulanan **etkinliklerin** uygulanma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinliklerden **en sık** kullanılan türünün “**akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma**” etkinliği olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma” etkinliğinin sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinlikler arasından “akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma” etkinliğinin en sık kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“ Akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma etkinlikleri, soru cevap tekniğini kullanan öğretmenlerin sıkça başvurdukları etkinliklerdendir. Bu tür etkinliklerle öğrenciler hayattaki problemlerle daha önceden sınıfta karşılaşmış ve çözümler üretmeye çalışmış oluyorlar ve hayata hazırlanıyorlar. Hayat Bilgisi dersi de bu tür etkinliklere dayanmaktadır. Hayat bilgisi dersinde Akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma etkinliklerini kullanmayan öğretmenin çok az olduğunu düşünüyorum.” (Ö:8)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinliklerden **en seyrek** kullanılan türünün “**bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme**” etkinliği olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “ bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme” etkinliğinin az kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinlikler arasından “bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme” etkinliğinin seyrek kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Öğrencileri bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirebilmek için öncelikle gerek okullarda gerekse çocukların evlerinde yeterli derecede kaynak bulunması gerekmektedir. Bu etkinlik türünün az kullanılmasının en önemli sebebi istenilen kaynaklara ulaşma sıkıntısıdır. Özellikle kırsal kesimdeki okullarda neredeyse imkansızdır. Dolayısıyla öğretmenler de ödev verirken ya da ders esnasında bu durumu göz önünde bulundurarak kullanacakları etkinliklerini belirliyorlar. ” (Ö:2)

Yine başka bir öğretmene göre;

“Öğrenciye bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmasını söylediğimizde internet merkezlerine gidip arama motorlarında konuyu arayıp çıktısını alıp getiriyorlar (f:4). Böyle bir hazırcılığın önüne geçilmesi için her okulun kendine ait bir kaynak odasının olması gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğretmenler eşliğinde öğrenci, bir konuyu farklı kaynaklardan araştırabileceği etkinlikleri yapabilir ve araştırmanın aşamalarını doğru bir şekilde izleyebilir. (Ö:6)

4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikler boyunca kullanılacak **materyalleri** hangi sıklıkta kullanmaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öğretmenlerin hangi materyalleri, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 40’ ta sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan materyallerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 40. Materyallerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Materyaller	Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Ders ve Çalışma kitapları	92	87.6	11	10.5	2	1.9	2.85	.402	105	100
Resim ve fotoğraflar	58	55.2	45	42.9	2	1.9	2.53	.538	105	100
Kaynak Kitaplar	47	44.8	49	46.7	9	8.6	2.36	.637	105	100
Harita ve Sınıf Panoları	43	41.0	56	53.3	6	5.7	2.35	.588	105	100
Fotokopi makinesi	46	43.8	44	41.9	15	14.3	2.29	.706	105	100
Küre	22	21.0	70	66.7	13	12.4	2.08	.573	105	100
Gazete, dergi ve afişler	19	18.1	71	67.6	15	14.3	2.03	.570	105	100
Bilgisayar	24	22.9	57	54.3	24	22.9	2.00	.679	105	100
Projeksiyon aleti	20	19	49	46.7	36	34.3	1.84	.717	105	100
İnternet	17	16.2	51	48.6	37	35.2	1.80	.694	105	100

Tablo 40’ ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen materyalleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde en çok “Ders ve Çalışma Kitapları” ($\bar{X}$: 2.85) kullanıldığı görülmektedir. Bu materyalleri “Resim ve Fotoğraflar” ($\bar{X}$: 2.53) ve “Kaynak Kitaplar” ($\bar{X}$: 2.36) izlemektedir. En az kullanılan materyallerin ise, “Projeksiyon Aleti” ($\bar{X}$: 1.84) ve “İnternet” ($\bar{X}$: 1.80) olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan materyallerin kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden **en sık** kullanılanının “ **Ders ve Çalışma Kitapları**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “Ders ve Çalışma Kitaplarının” sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyaller arasında “Ders ve Çalışma Kitaplarının” en sık kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Ders ve çalışma kitapları öğretmenlerin ve öğrencilerin hemen ulaşabilecekleri kaynaklardır. Dolayısıyla sık kullanılması normaldir. Fakat ders sürecinde sürekli bu kitaplara bağlı kalınmamalıdır. Her ne kadar ders ve çalışma kitaplarında eğitici etkinlikler yer alsa da öğretimi yalnızca bu kitaplarla sürdürmek doğru değildir.” (Ö:2)

“Bu materyaller MEB tarafından gönderildiği için öğretmenler kullanma zorunluluğu hissetmektedir. Kitaptaki etkinlikleri tam anlamıyla uygulayan bir öğrenci kazanımların birçoğuna erişmiş olacaktır fakat her öğretmen tarafından kitaptaki etkinlikler tam olarak uygulanamamaktadır. Kitabı “oku, anlat” yöntemiyle öğretimi sürdüren öğretmenler bulunmaktadır. (Ö:5)

“Ders kitapları, ders esnasında kullanılsa da çalışma kitaplarındaki etkinlikleri derste uygulayacak vakit bulamıyoruz. Gerek sınıfın kalabalık olması, gerek öğrenci seviyelerinin düşük olması, gerekse zaman yetersizliği; bizi, çalışma kitaplarını evde doldurmaları için öğrencileri ödevlendirmeye yönlendirmektedir. Evde doldurmalarını söylediğimizde de çoğu öğrencinin yardım alabileceği okur yazar bir velisi olmadığı için ya boş geliyorlar ya da ilgisi olmayan cümlelerle doldurmuş halde geliyorlar. Bu sorunlar da çalışma kitaplarının tam anlamıyla kullanılmasının önünde engel teşkil ediyor.” (Ö:3)

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden **en seyrek** kullanılanının “**İnternet ve Projeksiyon Cihazı**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “İnternet ve Projeksiyon Cihazının” sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyaller arasından “İnternet ve Projeksiyon Cihazının” en az kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“İnternet ve projeksiyon cihazının az kullanılmasını, öğretmenlerin bilgi konusunda yetersiz olmalarına bağlıyorum . Çoğu öğretmen interneti kullanmayı bilmedikleri için “kim uğraşacak...” şeklinde bir yaklaşım içerisindeler. Oysaki kullanmayı bilseler işlerinin daha kolay olacağının farkında değiller.” (Ö:10)

“Okullarda internet veya projeksiyon cihazları var fakat yeterli hızda çalışmamaktadır. Dolayısıyla programı yetiştirme kaygısında olan öğretmenler internete hızlı bir şekilde erişemediklerinden kullanma yanlısı değiller. Bunun yerine ders kitaplarını kullanmak öğretmenlere daha kolay gelmektedir.” (Ö:2).

Yine diğer öğretmenlere göre;

“ İnternet ve projeksiyon cihazı, öğrenciler için önce cazip gelirken birkaç kullanım sonrası ilgilerini çekmez hale gelmektedir. Dolayısıyla öğrenciler arasında aşırı gürültü, ilgi dağılımı meydana gelmektedir. Bu da programda yer alan kazanımın zamanında yetiştirilememesine neden olmaktadır.” (Ö:5)

4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikler boyunca kullanılacak **değerlendirme araçlarını** hangi sıklıkta kullanmaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi değerlendirme araçlarını, hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 41’ de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan değerlendirme araçlarıyla ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 41. Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Değerlendirme Araçları	Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Kısa cevaplı sorular	63	60.0	41	39.0	1	1.0	2.59	.513	105	100
Ürün dosyası	52	49.5	45	42.6	8	7.6	2.41	.632	105	100
Sözlü sunum	45	42.9	53	50.5	7	6.7	2.36	.606	105	100
Uzun cevaplı sorular	39	37.1	53	50.5	13	12.4	2.24	.661	105	100
Performans görevi	30	28.6	71	67.6	4	3.8	2.24	.514	105	100
Proje	16	15.2	82	78.1	7	6.7	2.08	.462	105	100
Yazılı sunum	27	25.7	58	55.2	20	19.0	2.06	.668	105	100
Gözlem formu	18	17.1	65	61.9	22	21.0	1.96	.618	105	100
Öz değerlendirme formu	14	13.3	73	69.5	18	17.1	1.96	.553	105	100
Rubrik derecelendirme ölçeği	9	8.6	66	62.9	30	28.6	1.80	.578	105	100

Tablo 41’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerlendirme araçları içerisinde en çok “Kısa Cevaplı Sorular” ($\bar{X}$: 2.59) kullanıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını “Ürün Dosyası” ($\bar{X}$: 2.41) ve “Performans Görevi” ($\bar{X}$: 2.24) izlemektedir. “Rubrik Derecelendirme Ölçeği” ($\bar{X}$: 1.80) ise, en az tercih edilen değerlendirme aracıdır.

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Kısa Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 42’ de verilmiştir.

**Tablo 42. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kısa Cevaplı Soruları”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

KISA CEVAPLI SORULAR			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	26	63.4	15	36.6	0	0	41	100
		Erkek	37	57.8	26	40.6	1	1.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	17	43.6	21	53.8	1	2.6	39	100
		6-10 yıl	20	66.7	10	33.3	0	0	30	100
		11-15 yıl	13	81.3	3	18.8	0	0	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	10	66.7	5	33.3	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	8	53.3	7	46.7	0	0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	3	37.5	5	62.5	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	52	63.4	29	35.4	1	1.2	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	5	45.5	6	54.5	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	12	54.5	9	40.9	1	4.5	22	100
		31- 40 öğrenci	25	59.5	17	40.5	0	0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	21	70.0	9	30.0	0	0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	28	68.3	13	31.7	0	0	41	100
		Hayır	35	54.7	28	43.8	1	1.6	64	100

Tablo 42’ de görüldüğü gibi; “Kısa Cevaplı Soruları”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.4) “*her zaman*” kullandığı yanıtını verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 57.8) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 42 kıdem bakımından incelendiğinde “Kısa Cevaplı Soruları”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin üçte birinin (% 66.7) “Kısa Cevaplı Soruları” “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.3) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” kullandıkları yanıtını verdikleri görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise üçte birinin (% 66.7) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

“Kısa Cevaplı Soruları” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısından fazlasının (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.4) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 42 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Kısa Cevaplı Soruları”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*her zaman*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.5) “*her zaman*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 42’ye bakıldığında “Kısa Cevaplı Soruları”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.3), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 54.7) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Ürün Dosyası” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 43’ te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Ürün Dosyası” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
ÜRÜN DOSYASI	Cinsiyet	Kadın	22	53.7	15	36.6	4	9.8	41	100
		Erkek	30	46.9	30	46.9	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	15	38.5	20	51.3	4	10.3	39	100
		6-10 yıl	15	50.0	13	43.3	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	11	68.8	5	31.3	0	0	16	100
		16-20 yıl	4	80.0	1	20.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	7	46.7	6	40.0	2	13.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	7	46.7	6	40.0	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	5	62.5	1	12.5	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	40	48.8	38	46.3	4	4.9	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	6	54.5	3	27.3	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	14	63.6	1	4.5	22	100
		31- 40 öğrenci	27	64.3	13	31.0	2	4.8	42	100
		41 öğrenci ve üstü	16	53.3	12	40.0	2	6.7	30	100
	H.İçerik Eğitim	Evet	13	31.7	25	61.0	3	7.3	41	100
		Hayır	39	60.9	20	31.3	5	7.8	64	100

Tablo 43’ te görüldüğü gibi; “Ürün Dosyasını”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlası (% 53.7) “*her zaman*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.9) “*her zaman*” kullandıkları, yine % 46.9’unun “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 43 kıdem bakımından incelendiğinde “Ürün Dosyasını”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*ürün dosyasını*”, “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise, yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

“Ürün Dosyasını” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) “*her zaman*” kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 43 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Ürün Dosyasını”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 64.3) “*her zaman*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 43’ e bakıldığında “Ürün Dosyasını”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenin ise çoğunluğunun (% 60.9) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Sözlü Sunumu” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 44’ te verilmiştir.

**Tablo 44. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Sözlü Sunumu”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

SÖZLÜ SUNUM			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	15	36.6	23	56.1	3	7.3	41	100
		Erkek	30	46.9	30	46.9	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	14	35.9	20	51.3	5	12.8	39	100
		6-10 yıl	11	36.7	17	56.7	2	6.7	30	100
		11-15 yıl	9	56.3	7	43.8	0	0	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	8	53.3	7	46.7	0	0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	10	66.7	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	38	46.3	40	48.8	4	4.9	82	100
Sınıf Mevcudu		20 öğrenci ve altı	3	27.3	6	54.5	2	18.2	11	100
		21- 30 öğrenci	8	36.4	12	54.5	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	20	47.6	19	45.2	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	14	46.7	16	53.3	0	0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	16	39	23	56.1	2	4.9	41	100
		Hayır	29	45.3	30	46.9	5	7.8	64	100

Tablo 44’ te görüldüğü gibi; “Sözlü Sunumu”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.9) “*her zaman*” kullandıkları, yine yarısına yakınının da (% 46.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmüştür.

Tablo 44 kıdem bakımından incelendiğinde “Sözlü Sunumu”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7) “*ara sıra*” kullandıkları, % 36.7’ sinin ise “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir.

“Sözlü Sunumu” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 48.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 44 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Sözlü Sunumu”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları, % 18.2’ sinin ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. “Sözlü sunumu”, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 47.6) “*her zaman*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 44’ e bakıldığında “Sözlü Sunumu”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Uzun Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 45’ te verilmiştir.

**Tablo 45. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Uzun Cevaplı Sorular”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

UZUN CEVAPLI SORULAR			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	18	43.9	20	48.8	3	7.3	41	100
		Erkek	21	32.8	33	51.6	10	15.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	12	30.8	21	53.8	6	15.4	39	100
		6-10 yıl	14	46.7	13	43.3	3	10.0	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	8	50.0	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	3	60.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	8	53.3	2	13.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	9	60.0	3	20.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	6	75.0	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	35	42.7	38	46.3	9	11.0	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	4	36.4	6	54.5	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	9	40.9	6	27.3	22	100
		31- 40 öğrenci	15	35.7	24	57.1	3	7.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	14	46.7	3	10.0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	15	36.6	23	56.1	3	7.3	41	100
		Hayır	24	37.5	30	46.9	10	15.6	64	100

Tablo 45’ te görüldüğü gibi; “Uzun Cevaplı Soruları”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısına yakınının (% 48.8) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.6) “*ara sıra* kullandıkları görülmektedir.

Tablo 45 kıdem bakımından incelendiğinde “Uzun Cevaplı Soruları”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin toplamda yarısından fazlasının (% 53.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*her zaman*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Uzun Cevaplı Soruları” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 75) “*ara sıra*” kullandıkları, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısına yakınının (% 46.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 45 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Uzun Cevaplı Soruları”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 40.9) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 45’e bakıldığında “Uzun Cevaplı Soruları” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.1), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.9) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Performans Görevi” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 46’ da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Performans Görevi” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
PERFORMANS GÖREVİ	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	26	63.4	1	2.4	41	100
		Erkek	16	25.0	45	70.3	3	4.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	12	30.8	26	66.7	1	2.6	39	100
		6-10 yıl	8	26.7	21	70.0	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	4	25.0	11	68.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	3	20.0	11	73.3	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	7	87.5	0	0	8	100
		Eğitim Fakültesi	24	29.3	55	67.1	3	3.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	11	100	0	0	11	100
		21- 30 öğrenci	5	22.7	15	68.2	2	9.1	22	100
		31- 40 öğrenci	15	35.7	26	61.9	1	2.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	10	33.3	19	63.3	1	3.3	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	7	17.1	33	80.5	1	2.4	41	100
		Hayır	23	35.9	38	59.4	3	4.7	64	100

Tablo 46’ da görüldüğü gibi; “Performans Görevini”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.4) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 46 kıdem bakımından incelendiğinde “Performans Görevini”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Performans Görevini”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 87.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67.1) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 46 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Performans Görevini”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (% 100) “*ara sıra*” görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61.9) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 46’ ya bakıldığında “Performans Görevini”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80.5), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, yarıdan fazlasının (% 59.4) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Proje” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 47’ de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Proje” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
PROJE	Cinsiyet	Kadın	7	17.1	31	75.6	3	7.3	41	100
		Erkek	9	14.1	51	79.7	4	6.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	7	17.9	28	71.8	4	10.3	39	100
		6-10 yıl	1	3.3	28	93.3	1	3.3	30	100
		11-15 yıl	4	25.0	11	68.8	1	6.3	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	1	6.7	13	86.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	10	66.7	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	0	0	6	75.0	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	13	15.9	66	80.5	3	3.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	1	9.1	9	81.8	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	2	9.1	16	72.7	4	18.2	22	100
		31- 40 öğrenci	6	14.3	36	85.7	0	0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	7	23.3	21	70	2	6.7	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	3	7.3	37	90.2	1	2.4	41	100
		Hayır	13	20.3	45	70.3	6	9.4	64	100

Tablo 47’ de görüldüğü gibi; “Proje”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğu (% 75.6) tarafından “*ara sıra*” kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 79.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 47 kıdem bakımından incelendiğinde “Proje”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğu (% 71.8) tarafından “*ara sıra*” kullanırken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tamamına yakını (% 93.3) tarafından “*ara sıra*” kullanılmaktadır. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğu (% 68.8) “*ara sıra*” kullanırken, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yine çoğunluğu % 60 “*her zaman*” kullanmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 86.7) bu değerlendirme aracını “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Projeyi”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 75) “*ara sıra*” kullandıkları, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 80.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 47 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Projeyi”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85.7) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 47’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90.2), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 70.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Yazılı Sunum” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 48’ de verilmiştir.

**Tablo 48. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yazılı Sunumu”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

YAZILI SUNUM			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	21	51.2	6	14.6	41	100
		Erkek	13	20.3	37	57.8	14	21.9	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	6	15.4	25	64.1	8	20.5	39	100
		6-10 yıl	9	30.0	14	46.7	7	23.3	30	100
		11-15 yıl	7	43.8	5	31.3	4	25.0	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	4	80.0	0	0	5	100
		21 yıl ve üstü	4	26.7	10	66.7	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	2	13.3	9	60.0	4	26.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	5	62.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	23	28.0	44	53.7	15	18.3	82	100
Sınıf Mevcudu		20 öğrenci ve altı	3	27.3	4	36.4	4	36.4	11	100
		21- 30 öğrenci	3	13.6	16	72.7	3	13.6	22	100
		31- 40 öğrenci	11	26.2	23	54.8	8	19.0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	10	33.3	15	50.0	5	16.7	30	100
H.içi Eğitim		Evet	13	31.7	19	46.3	9	22.0	41	100
		Hayır	14	21.9	39	60.9	11	17.2	64	100

Tablo 48' e bakıldığında; ‘‘Yazılı Sunumu’’, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) ‘‘ara sıra’’ kullandığı görölmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 57.8) bu değerlendirme aracını ‘‘ara sıra kullandıkları görölmektedir.

Tablo 48 kıdem bakımından incelendiğinde ‘‘Yazılı Sunumu’’, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 43.8) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görölmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) ‘‘ara sıra’’, geriye kalan % 20’ sinin de ‘‘her zaman’’ kullandıkları görölmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir.

‘‘Yazılı Sunumu’’, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, iki yıllık yükseköğretim mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 53.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir.

Tablo 48 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde ‘‘Yazılı Sunumu’’, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin (% 36.4) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, yine yaklaşık üçte ikisinin (% 36.4) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görölmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının fazlasının (% 54.8) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir.

Tablo 48' e bakıldığında ‘‘Yazılı Sunumu’’, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.3), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60.9) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görölmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre ‘‘Gözlem Formunu’’ Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 49’ da verilmiştir.

**Tablo 49. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Formunu”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

GÖZLEM FORMU			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	4	9.8	28	68.3	9	22.0	41	100
		Erkek	14	21.9	37	57.8	13	20.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	5	12.8	26	66.7	8	20.5	39	100
		6-10 yıl	5	16.7	15	50.0	10	33.3	30	100
		11-15 yıl	3	18.8	11	68.8	2	12.5	16	100
		16-20 yıl	0	0	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	2	13.3	11	73.3	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	3	37.5	4	50.0	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	13	15.9	50	61.0	19	23.2	82	100
Sınıf Mevcudu		20 öğrenci ve altı	0	0	8	72.7	3	27.3	11	100
		21- 30 öğrenci	2	9.1	15	68.2	5	22.7	22	100
		31- 40 öğrenci	11	26.2	23	54.8	8	19.0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	5	16.7	19	63.3	6	20.0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	6	14.6	29	70.7	6	14.6	41	100
		Hayır	12	18.8	36	56.3	16	25.0	64	100

Tablo 49’ da görüldüğü gibi; “Gözlem Formunu”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.3) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.8) bu değerlendirme aracını “*ara sıra* kullandıkları görülmektedir.

Tablo 49 kıdem bakımından incelendiğinde “Gözlem Formunu”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “*ara sıra*” kullandıkları, üçte birinin ise “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) “*ara sıra*”, geriye kalan % 20’ sinin de “*hiçbir zaman*” kullanmadıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Gözlem Formunu”, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 49 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gözlem Formunu”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının fazlasının (% 54.8) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 49’ a bakıldığında “Gözlem Formunu”, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70.7), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.3) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Öz Değerlendirme Formunu” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 50’ de verilmiştir.

**Tablo 50. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öz Değerlendirme Formunu”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	6	14.6	27	65.9	8	19.5	41	100
		Erkek	8	12.5	46	71.9	10	15.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	2	5.1	29	74.4	8	20.5	39	100
		6-10 yıl	2	6.7	22	73.3	6	20.0	30	100
		11-15 yıl	3	18.8	11	68.8	2	12.5	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	2	40.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	9	60.0	1	6.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	2	13.3	9	60.0	4	26.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	3	37.5	1	12.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	8	9.8	61	74.4	13	15.9	82	100
Sınıf Mevcudu		20 öğrenci ve altı	2	18.2	8	72.7	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	2	9.1	14	63.6	6	27.3	22	100
		31- 40 öğrenci	4	9.5	31	73.8	7	16.7	42	100
		41 öğrenci ve üstü	6	20	20	66.7	4	13.3	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	5	12.2	33	80.5	3	7.3	41	100
		Hayır	9	14.1	40	62.5	15	23.4	64	100

Tablo 50’ de görüldüğü gibi; “Öz Değerlendirme Formunu”, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9) “*ara sıra*” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yine çoğunluğunu (% 71.9) “*ara sıra* kullandıkları görülmektedir.

Tablo 50 kıdem bakımından incelendiğinde “Öz Değerlendirme Formunu”, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 74.4) “*ara sıra*” kullandıkları, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.3) “*ara sıra*” kullandıkları, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısına yakınının (% 40) “*her zaman*”, yine % 40’ lık bir oranının da “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

“Öz Değerlendirme Formunu” eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “*ara sıra*” kullandıkları, iki yıllık yüksekokul mezunlarının yarısının (% 50) “*her zaman*” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 74.4) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 50 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Öz Değerlendirme Formunu”, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) “*ara sıra*” kullandıkları, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) “*ara sıra*” kullandıkları, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.8) “*ara sıra*” kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 66.7) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 50’ ye bakıldığında “Öz Değerlendirme Formunu” hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80.5), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 62.5) “*ara sıra*” kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Rubrik Derecelendirme Ölçeğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 51’ de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rubrik Derecelendirme Ölçeği” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

RUBRİK DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ			Her zaman 3		Ara sıra 2		Hiçbir zaman 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%
	Cinsiyet	Kadın	3	7.3	22	53.7	16	39.0	41	100
		Erkek	6	9.4	44	68.8	14	21.9	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	4	10.3	22	56.4	13	33.3	39	100
		6-10 yıl	0	0	21	70.0	9	30.0	30	100
		11-15 yıl	1	6.3	10	62.5	5	31.3	16	100
		16-20 yıl	0	0	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	4	26.7	9	60.0	2	13.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	3	20.0	7	46.7	5	33.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	1	12.5	4	50.0	3	37.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	5	6.1	55	67.1	22	26.8	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	7	63.6	4	36.4	11	100
		21- 30 öğrenci	0	0	14	63.6	8	36.4	22	100
		31- 40 öğrenci	5	11.9	25	59.5	12	28.6	42	100
		41 öğrenci ve üstü	4	13.3	20	66.7	6	20.0	30	100
	H.İçerik Eğitim	Evet	2	4.9	30	73.2	9	22.0	41	100
		Hayır	7	10.9	36	56.3	21	32.8	64	100

Tablo 51’ de görüldüğü gibi; ‘‘Rubrik Derecelendirme Ölçeğini’’, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülürken, %39’unun ise, ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8) ‘‘her zaman’’ kullandıkları görülürken, % 21.9’ unun ise ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 51 kıdem bakımından incelendiğinde ‘‘Rubrik Derecelendirme Ölçeğini’’, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.4) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülürken, geriye kalan % 30’ luk kısmının ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, geriye kalan % 20’ sinin ise ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir.

‘‘Rubrik Derecelendirme Ölçeğini’’, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 46.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise yarısının (% 50) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67.1) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir.

Tablo 51 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde ‘‘Rubrik Derecelendirme Ölçeğini’’, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, geri kalan % 36.4’ ünün ise ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir. Yine 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) bu değerlendirme aracını ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, geri kalan % 36.4’ ünün bir oranının da ‘‘hiçbir zaman’’ kullanmadıkları görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.5) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir.

Tablo 51’ e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 73.2) bu değerlendirme aracını ‘‘ara sıra’’ kullandıkları, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.3) ‘‘ara sıra’’ kullandıkları görülmektedir.

c) “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için en sık ve en seyrek kullanılan değerlendirme araçlarının kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçlarından **en sık** kullanılanının “**Kısa Cevaplı Sorular**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “Kısa Cevaplı Soruların” sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçları arasından “Kısa Cevaplı Soruların” en sık kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Kısa cevaplı sorular alışlagelmiş değerlendirme araçlarındandır. Modern değerlendirme araçları hakkında tam olarak bilgisi olmayan öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda daha çok bu araçları tercih etmektedir.” (Ö:8)

“Öğretmenler değerlendirme aşamasında genelde çoktan seçmeli testleri kullanmaktalar. Bu testler de kısa cevaplı sorulardan oluşmaktadır. Fakat bu sorular seçilirken eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilecek şekilde hazırlanmalıdır. (Ö:7)

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçlarından **en seyrek** kullanılanının “**Rubrik Derecelendirme Ölçeği**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “Rubrik Derecelendirme Ölçeğinin” sık kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçları arasından “Rubrik Derecelendirme Ölçeğinin” en az kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Rubrik derecelendirme ölçeğinin az kullanılmasının en büyük nedeni, öğretmenler tarafından bilinmemesidir. Yeni duyulan bir değerlendirme aracı olduğundan nasıl kullanılması gerektiğinin tam olarak bilinmediğini düşünüyorum. Öğretmen kılavuz kitaplarında açıklanmasına rağmen öğretmenler tarafından incelenmemekte ve öğrenilememektedir. Ancak zorunlu hale getirilip de sene sonu seminerlerinde bu gibi çağdaş yöntem ve teknikler hakkında kurslar verilse öğretmenler yeterince bilgilendirilebilir.” (Ö:1)

4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince **karşılaşılan sorunlar** nelerdir?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 52’ de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan, karşılaşılan sorunlarla ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 52. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Karşılaşılan Sorunlar	Evet 2		Hayır 1		$\bar{X}$	S	TOPLAM	
	f	%	f	%			f	%
Velilerin ilgisiz olması	89	84.8	16	15.2	1.84	.361	105	100
Konuların öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyacına hitap etmemesi	64	61.0	41	39.0	1.60	.490	105	100
Zaman yetersizliği	55	52.4	50	47.6	1.52	.501	105	100
Sınıfların kalabalık olması	55	52.4	50	47.6	1.52	.501	105	100
Okuldaki materyal (harita,küre vb.) yetersizliği	51	48.6	54	51.4	1.48	.502	105	100
Okulun fiziki açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) uygun olmaması	44	41.9	61	58.1	1.41	.495	105	100
Okulun bilgisayar, internet gibi teknolojilerden yoksun olması	40	38.1	65	61.9	1.38	.487	105	100
Programdaki kazanımların fazla olması	38	36.2	67	63.8	1.36	.482	105	100
Aşırı gürültü	33	31.4	72	68.6	1.31	.466	105	100
Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması	9	8.6	96	91.4	1.08	.281	105	100

Tablo 52’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri boyunca karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok karşılaşılan sorun “Velilerin ilgisiz olması” ($\bar{X}$: 1.84) olarak görülmektedir. Öğretmenlerin çokça karşılaştıkları diğer sorunların ise “Konuların öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyacına hitap etmemesi ” ($\bar{X}$: 1.60), “Zaman yetersizliği” ($\bar{X}$: 1.52) ve “Sınıfların kalabalık olması” ($\bar{X}$: 1.52) olduğu görülmektedir. En az karşılaşılan sorunun ise, “Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması” ($\bar{X}$: 1.08) olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 53’ te verilmiştir.

Tablo 53. Öğretmenlerin “Velilerin İlgisiz Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
VELİLERİN İLGİSİZ OLMASI	Cinsiyet	Kadın	31	75.6	10	24.4	41	100
		Erkek	58	90.6	6	9.4	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	36	92.3	3	7.7	39	100
		6-10 yıl	25	83.3	5	16.7	30	100
		11-15 yıl	13	81.3	3	18.8	16	100
		16-20 yıl	4	80.0	1	20.0	5	100
		21 yıl ve üstü	11	73.3	4	26.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	12	80.0	3	20.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	6	75.0	2	25.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	71	86.6	11	13.4	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	10	90.9	1	9.1	11	100
		21- 30 öğrenci	22	100	0	0	22	100
		31- 40 öğrenci	38	90.5	4	9.5	42	100
		41 öğrenci ve üstü	19	63.3	11	36.7	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	33	80.5	8	19.5	41	100
		Hayır	56	87.5	8	12.5	64	100

Tablo 53' e bakıldığında; “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 75.6), araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise tamamına yakınının (% 90.6) karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 53 kıdem bakımından incelendiğinde, “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 92.3), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 83.3), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.3), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yine çoğunluğunun (% 73.3) karşılaştığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80), iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 75), eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 86.6) “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 53 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (%90.9), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (% 100), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90.5), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 53' e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80.5), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 87.5) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgî ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
KONULARIN ÖĞRENCİ SEVİYESİNE, İLGİ VE İHTİYACINA HİTAP ETMEMESİ	Cinsiyet	Kadın	28	68.3	13	31.7	41	100
		Erkek	36	56.3	28	43.8	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	27	69.2	12	30.8	39	100
		6-10 yıl	16	53.3	14	46.7	30	100
		11-15 yıl	10	62.5	6	37.5	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	4	80.0	5	100
		21 yıl ve üstü	10	66.7	5	33.3	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	10	66.7	5	33.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	3	37.5	5	62.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	51	62.2	31	37.8	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	6	54.5	5	45.5	11	100
		21- 30 öğrenci	16	72.7	6	27.3	22	100
		31- 40 öğrenci	23	54.8	19	45.2	42	100
		41 öğrenci ve üstü	19	63.3	11	36.7	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	27	65.9	14	34.1	41	100
		Hayır	37	57.8	27	42.2	64	100

Tablo 54' e bakıldığında; “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.3) karşılaştığı görülürken, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.3) karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 54 kıdem bakımından incelendiğinde, “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 69.2), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.3), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) karşılaştıkları görülürken, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80) bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise üçte ikisinin (% 66.7) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

“Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7) karşılaştığı görülürken, iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 62.5) bu sorunla karşılaşmadığı, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.2) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 54 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde; “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.8), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3) karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 54' e bakıldığında “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” sorunuyla, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.8) karşılaştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Zaman Yetersizliği” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 55' te verilmiştir.

Tablo 55. “Zaman Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
ZAMAN YETERSİZLİĞİ	Cinsiyet	Kadın	22	53.7	19	46.3	41	100
		Erkek	33	51.6	31	48.4	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	21	53.8	18	46.2	39	100
		6-10 yıl	15	50.0	15	50.0	30	100
		11-15 yıl	8	50.0	8	50.0	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	5	100
		21 yıl ve üstü	8	53.3	7	46.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	13	86.7	2	13.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	6	75.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	40	48.8	42	51.2	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	7	63.6	4	36.4	11	100
		21- 30 öğrenci	12	54.5	10	45.5	22	100
		31- 40 öğrenci	18	42.9	24	57.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	18	60.0	12	40.0	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	20	48.8	21	51.2	41	100
		Hayır	35	54.7	29	45.3	64	100

Tablo 55’ te görüldüğü gibi; “Zaman Yetersizliği” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlası (% 53.7), araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yine yarısından fazlası (% 51.6) karşılaşmaktadır.

Tablo 55 kıdem bakımından incelendiğinde, “Zaman Yetersizliği” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (% 50), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de yine yarısının (% 50), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.3) karşılaştığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 86.7) “Zaman Yetersizliği” sorunuyla karşılaştığı görülürken, iki yıllık yüksekokul mezunlarının çoğunluğunun (% 75), eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 55 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “Zaman Yetersizliği” sorunuyla karşılaştığı görülürken, 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1) bu sorunla karşılaşmadığı, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 55’e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51.2) bu sorunla karşılaşmadığı görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.7) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Sınıfların Kalabalık Olmaması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 56’ da verilmiştir.

Tablo 56. “Sınıfların Kalabalık Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
SINIFLARIN KALABALIK OLMASI	Cinsiyet	Kadın	24	58.5	17	41.5	41	100
		Erkek	31	48.4	33	51.6	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	18	46.2	21	53.8	39	100
		6-10 yıl	15	50.0	15	50.0	30	100
		11-15 yıl	10	62.5	6	37.5	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	5	100
		21 yıl ve üstü	9	60.0	6	40.0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	14	93.3	1	6.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	6	75.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	39	47.6	43	52.4	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	0	0	11	100	11	100
		21- 30 öğrenci	7	31.8	15	68.2	22	100
		31- 40 öğrenci	21	50.0	21	50.0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	27	90.0	3	10.0	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	19	46.3	22	53.7	41	100
		Hayır	36	56.3	28	43.8	64	100

Tablo 56' ya bakıldığında; “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 58.5) karşılaştığı, araştırmaya katılan erkek öğretmenin ise yarısından fazlasının (% 51.6) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 56 kıdem bakımından incelendiğinde, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (% 50) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadığı; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenin ise yine çoğunluğunun (% 60) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin tamamına yakınının (% 93.3) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadığı, iki yıllık yüksek okul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 75) bu sorunla karşılaştığı, eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 52.4) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 56 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.2), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülürken, 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 56' ya bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7) bu sorunla karşılaşmadığı görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.3) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 57' de verilmiştir.

Tablo 57. “Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

OKULDAKİ MATERYAL (HARİTA,KÜRE VB.) YETERSİZLİĞİ								
			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın		19	46.3	22	53.7	41	100
	Erkek		32	50.0	32	50.0	64	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı		21	53.8	18	46.2	39	100
	6-10 yıl		17	56.7	13	43.3	30	100
	11-15 yıl		6	37.5	10	62.5	16	100
	16-20 yıl		2	40.0	3	60.0	5	100
	21 yıl ve üstü		5	33.3	10	66.7	15	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü		5	33.3	9	66.7	15	100
	İki yıllık Yüksekokul		5	62.5	3	37.5	8	100
	Eğitim Fakültesi		41	50.0	41	50.0	82	100
Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı		9	81.8	2	18.2	11	100
	21- 30 öğrenci		14	63.6	8	36.4	22	100
	31- 40 öğrenci		18	42.9	24	57.1	42	100
	41 öğrenci ve üstü		10	33.3	20	66.7	30	100
H.içi Eğitim	Evet		19	46.3	22	53.7	41	100
	Hayır		32	50.0	32	50.0	64	100

Tablo 57’ de görüldüğü gibi; “Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7) karşılaşmadığı görülürken; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısının (% 50) karşılaştığı, diğer yarısının ise karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 57 kıdem bakımından incelendiğinde, “Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine yarısından fazlasının (% 56.7) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise üçte ikisinin (% 66.7) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

“Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” sorunuyla, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7) karşılaşmadığı görülürken, iki yıllık yüksekokul mezunlarının çoğunluğunun (% 62.5) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise yarısının (% 50) bu sorunla karşılaştığı görülürken diğer yarısının karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 57 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Okuldaki Materyal (harita,küre vb.) Yetersizliği” sorunuyla, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.8) karşılaştığı görülmektedir. 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 63.6) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 57’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise, yarısının (% 50) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 58’ de verilmiştir.

Tablo 58. “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” Sorunuyla Karşılaşma Durumuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
OKULUN FİZİKİ AÇIDAN UYGUN OLMAMASI	Cinsiyet	Kadın	15	36.6	26	63.4	41	100
		Erkek	29	45.3	35	54.7	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	18	46.2	21	53.8	39	100
		6-10 yıl	13	43.3	17	56.7	30	100
		11-15 yıl	5	31.3	11	68.8	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	5	100
		21 yıl ve üstü	6	40.0	9	60.0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	6	40.0	9	60.0	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	5	62.5	3	37.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	33	40.2	49	59.8	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	8	72.7	3	27.3	11	100
		21- 30 öğrenci	11	50.0	11	50.0	22	100
		31- 40 öğrenci	12	28.6	30	71.4	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	17	56.7	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	19	46.3	22	53.7	41	100
		Hayır	25	39.1	39	60.9	64	100

Tablo 58'e bakıldığında; “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” sorunuyla, kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.4) karşılaşmadığı, erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 54.7) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 58 kıdem bakımından incelendiğinde, “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.8), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 68.8), 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 60) karşılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” sorunuyla karşılaşmadığı, iki yıllık yüksekokul mezunlarının ise çoğunluğunun (% 62.5) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 59.8) bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 58 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması,ısı,aydınlatma vb.) Uygun Olmaması” sorunuyla 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 72.7) karşılaştıkları görülmektedir. Yine 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (% 50) bu sorunla karşılaştığı, diğer yarısının ise karşılaşmadığı anlaşılmaktadır. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerinin çoğunluğunun (% 71.4), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 56.7) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 58'e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.7), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 60.9) bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 59' de verilmiştir.

Tablo 59. “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
OKULUN BİLGİSAYAR, İNTERNET GİBİ TEKNOLOJİLERDEN YOKSUN OLMASI	Cinsiyet	Kadın	16	39.0	25	61.0	41	100
		Erkek	24	37.5	40	62.5	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	19	48.7	20	51.3	39	100
		6-10 yıl	17	56.7	13	43.3	30	100
		11-15 yıl	3	18.8	13	81.3	16	100
		16-20 yıl	1	20.0	4	80.0	5	100
		21 yıl ve üstü	0	0	15	100	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	10	66.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	6	75.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	33	40.2	49	59.8	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	5	45.5	6	54.5	11	100
		21- 30 öğrenci	13	59.1	9	40.9	22	100
		31- 40 öğrenci	13	31.0	29	69.0	42	100
		41 öğrenci ve üstü	9	30.0	21	70.0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	10	24.4	31	75.6	41	100
		Hayır	30	46.9	34	53.1	64	100

Tablo 59’ da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61) ve erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 59 kıdem bakımından incelendiğinde, “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 51.3) karşılaşmazken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.3), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 80), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise tamamının (% 100) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7), iki yıllık yüksek okul mezunlarının çoğunluğunun (% 75), eğitim fakültesi mezunlarının ise yarısından fazlasının (% 59.8) “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 59 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 54.5) “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülürken; 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 59.1) bu sorunla karşılaştığı görülmektedir. 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 69), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (% 70) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 59’ a bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (% 75.6), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 53.1) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 60’ da verilmiştir.

Tablo 60. “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
PROGRAMDAKİ KAZANIMLARIN FAZLA OLMASI	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	27	65.9	41	100
		Erkek	24	37.5	40	67.5	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	14	35.9	25	64.1	39	100
		6-10 yıl	13	43.3	17	56.7	30	100
		11-15 yıl	6	37.5	10	62.5	16	100
		16-20 yıl	2	40.0	3	60.0	5	100
		21 yıl ve üstü	3	20.0	12	80.0	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	10	66.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	3	37.5	5	62.5	8	100
		Eğitim Fakültesi	30	36.6	52	63.4	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	7	63.6	4	36.4	11	100
		21- 30 öğrenci	4	18.2	18	81.8	22	100
		31- 40 öğrenci	18	42.9	24	57.1	42	100
		41 öğrenci ve üstü	9	30.0	21	70.0	30	100
	H.içi Eğitim	Evet	11	26.8	30	73.2	41	100
		Hayır	27	42.2	37	57.8	64	100

Tablo 60' a bakıldığında; “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9), erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 67.5) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 60 kıdem bakımından incelendiğinde, “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 64.1), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5), 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 80) karşılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (% 66.7) “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla karşılaşmadığı, iki yıllık yüksekokul mezunlarının çoğunluğunun (% 62.5), eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 63.4) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 60 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.6) karşılaştığı görülürken, 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.8), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.1), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) bu sorunla karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 60' a bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%73.2), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 57.8) “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Aşırı Gürültü” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 61' de verilmiştir.

Tablo 61. “Aşırı Gürültü” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
AŞIRI GÜRÜLTÜ	Cinsiyet	Kadın	14	34.1	27	65.9	41	100
		Erkek	19	29.7	45	70.3	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	12	30.8	27	69.2	39	100
		6-10 yıl	11	36.7	19	63.3	30	100
		11-15 yıl	2	12.5	14	87.5	16	100
		16-20 yıl	3	60.0	2	40.0	5	100
		21 yıl ve üstü	5	33.3	10	66.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	5	33.3	10	66.7	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	4	50.0	4	50.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	24	29.3	58	70.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	1	9.1	10	90.9	11	100
		21- 30 öğrenci	5	22.7	17	77.3	22	100
		31- 40 öğrenci	14	33.3	28	67.7	42	100
		41 öğrenci ve üstü	13	43.3	17	56.7	30	100
	Hiç Eğitim	Evet	9	22.0	32	78.0	41	100
		Hayır	24	37.5	40	62.5	64	100

Tablo 61' e bakıldığında; “Aşırı Gürültü” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (% 65.9), araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70.3) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 61 kıdem bakımından incelendiğinde, “Aşırı Gürültü” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 69.2), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 63.3), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 87.5) karşılaşmadıkları görülürken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise üçte ikisinin (% 66.7) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 66.7), iki yıllık yükseköğretim mezunlarının yarısının (% 50), eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 70.7) “Aşırı Gürültü” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 61 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde; “Aşırı Gürültü” sorunuyla, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 90.9), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 77.3), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 67.7), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56.7) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 61' e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 78) “Aşırı Gürültü” sorunuyla karşılaşmadığı görülürken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 62.5) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 62' de verilmiştir.

Tablo 62. “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

			Evet 2		Hayır 1		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN DÜŞÜK OLMASI	Cinsiyet	Kadın	2	4.9	39	95.1	41	100
		Erkek	7	10.9	57	89.1	64	100
	Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	4	10.3	35	89.7	39	100
		6-10 yıl	2	6.7	28	93.3	30	100
		11-15 yıl	1	6.3	15	93.8	16	100
		16-20 yıl	0	0	5	100	5	100
		21 yıl ve üstü	2	13.3	13	86.7	15	100
	Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	1	6.7	14	93.3	15	100
		İki yıllık Yüksekokul	2	25.0	6	75.0	8	100
		Eğitim Fakültesi	6	7.3	76	92.7	82	100
	Sınıf Mevcudu	20 öğrenci ve altı	2	18.2	9	81.8	11	100
		21- 30 öğrenci	2	9.1	20	90.9	22	100
		31- 40 öğrenci	3	7.1	39	92.9	42	100
		41 öğrenci ve üstü	2	6.7	28	93.3	30	100
	H.İç Eğitim	Evet	3	7.3	38	92.7	41	100
		Hayır	6	9.4	58	90.6	64	100

Tablo 62’ de görüldüğü gibi; “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin tamamına yakınının (% 95.1), araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (% 89.1) karşılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 62 kıdem bakımından incelendiğinde, “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla; 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 89.7), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tamamına yakınının (% 93.3), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de tamamına yakınının (% 93.8), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının (% 100), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 86.7) karşılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin tamamına yakınının (% 93.3), iki yıllık yüksekokul mezunlarının çoğunluğunun (% 75), eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin ise yine tamamına yakınının (% 92.7) “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 62 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde, 20 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 81.8), 21 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 90.9), 31 ile 40 arası öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 92.9), 41 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin de yine tamamına yakınının (% 93.3) “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Tablo 62’ ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tamamına yakınının (% 92.7), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (% 90.6) “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

4.2.6.2 İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca en çok ve en az karşılaşılan sorunların öğretim yaşantılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca **en çok** karşılaşılan sorunun **“Velilerin İlgisizliği”** olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “Velilerin İlgisizliği” sorununun eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için düzenlenen öğretim yaşantılarını nasıl etkilediği, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Velilerin ilgisiz olması öğrencinin kendisine değer verilmediği düşüncesine kapılmasına neden olmaktadır. Bu düşünceye kapılmasında öğrencilerin aile yaşantılarının payı büyüktür. Evde sorularına cevap alamayan, şiddete maruz kalan, okul ihtiyaçları önemsenmeyen, ödevleriyle ilgilenilmeyen çocuk, okulda da içine kapanık, kendini ifade edemeyen, derslere aktif olarak katılamayan bir öğrenci olmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi kazandırmak adeta hayal olmaktadır.” (Ö:1)

“Velilerin gerek okulla gerekse çocuklarıyla ilgilenmemeleri öğretmeni de boş vermişliğe itebilmektedir. Veliler tarafından sürekli sorgulanan bir öğretmen, kendisini devamlı yeniler ve geliştirir. (Ö:3)

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca **en az** karşılaşılan sorunun **“Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması”** olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, “öğretmen yeterliklerinin düşük olması” sorununun eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için düzenlenen öğretim yaşantılarını nasıl etkilediği, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Öğretmenler bazı konularda yeterli olmasa da bunu söylemek istemediklerinden, bu sorun en az karşılaşılan sorun olarak görülmüştür.” (Ö:5)

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, İlköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin:

- Cinsiyet açısından çoğunun (% 61.0) erkek olduğu,
- Mezun oldukları okul açısından çoğunun (% 78.1) eğitim fakültesi mezunu olduğu,
- Mesleki kıdemleri açısından çoğunun (% 37.1) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olduğu,
- Sınıf mevcutlarına bakıldığında çoğunun (% 40) 31 ile 40 arasında öğrenciye sahip olduğu,
- Yeni programla ilgili hizmet-içi eğitim alıp almamaları açısından bakıldığında çoğunun (% 61) hizmet-içi eğitim almadığı ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntemleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık kullanılan yöntemin “Anlatım Yöntemi” ($\bar{X}$: 2.47) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Anlatım Yöntemi” nin sık kullanılmasının sebepleri arasında “uygulamada kolaylık sağlaması, alışılmış olması, veliler tarafından kabul görmesi, sınıf mevcudunun fazla olması, programı yetiştiremememe korkusu” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan yöntemin “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi” ($\bar{X}$: 2.23) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi” nin seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “öğrenci yaşantısına uygun örnek olay bulmada zorluk çekmek, öğretmenlerin hazırlık için zaman ayırmaması, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmama” sayılmaktadır.

3. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen teknikleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık kullanılan tekniğin “Soru-cevap Tekniği” ($\bar{X}$: 2.79) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Soru-cevap Tekniği” nin sık kullanılmasının sebepleri arasında “uygulamada kolaylık sağlaması, öğretimin her aşamasında kullanılabilmesi, alışıldık olması” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan tekniğin “Gezi Tekniği” ($\bar{X}$: 1.52) kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Gezi Tekniği” nin seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “ulaşım sıkıntısı, sınıf mevcudunun fazla oluşu, öğrenci güvenliği sağlamada zorluk, resmi işlem gerektirmesi” sayılmaktadır.

4. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikleri hangi sıklıkta uyguladıklarına ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık uygulanan etkinliğin “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliği” ($\bar{X}$: 2.44) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Akıl Yürütme ve Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliği” nin sık uygulanmasının sebepleri arasında “Hayat Bilgisi dersi konularıyla uyumlu olması” sayılmaktadır.

En seyrek uygulanan etkinliğin “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliği” ($\bar{X}$: 2.20) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Bir Konuyu Farklı

Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliği” nin seyrek uygulanmasının sebepleri arasında “evlerde ve okullarda kaynak sıkıntısı, araştırma aşamalarının doğru olarak kavranmaması, internet çıktılarına yönlendirmesi” sayılmaktadır.

5. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen materyalleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık kullanılan materyalin “Ders ve Çalışma Kitapları” ($\bar{X}$: 2.85) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Ders ve Çalışma Kitapları” nın sık kullanılmasının sebepleri arasında “kolay ulaşılabilir olması ve kullanma zorunluluğu olması” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan materyalin “İnternet” ($\bar{X}$: 1.80) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “İnternet” in seyrek uygulanmasının sebepleri arasında “öğretmenlerin bilgi yetersizliği, kullanımının zor olduğuna dair ön yargılar, internetin istenilen hızda çalışmaması, birkaç kullanım sonrası öğrencilerin dikkatinin dağılması, programın yetiştirilememe kaygısı” sayılmaktadır.

6. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikler boyunca kullanılacak değerlendirme araçlarını hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık kullanılan değerlendirme aracının “Kısa Cevaplı Sorular” ($\bar{X}$: 2.59) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Kısa Cevaplı Sorular” ın sık kullanılmasının sebepleri arasında “alışıl gelmiş olması, diğer değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, değerlendirilmesinin kolay olması” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan değerlendirme aracının “Rubrik Derecelendirme Ölçeği” ($\bar{X}$: 1.80) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Rubrik Derecelendirme Ölçeği” nin seyrek kullanılmasının sebebi olarak “öğretmenlerin bu değerlendirme aracı hakkındaki bilgi yetersizliği” görülmektedir.

7. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince karşılaşılan sorunların neler olduğuna ilişkin anket sorularına ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde:

En sık karşılaşılan sorunun “Velilerin İlgisiz Olması” (% 84.8) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Velilerin İlgisiz Olması” sorununun eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için düzenlenen öğretim yaşantılarını olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin kendilerini, okulu ve öğretmenlerini değersiz hissettikleri, öğretmenleri boş vermişliğe ittiği belirtilmektedir.

En seyrek karşılaşılan sorunun “Öğretmen Yeterliliklerinin Düşük Olması” (% 9) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Öğretmen Yeterliliklerinin Düşük Olması” sorununun öğretmenlerin bazı konularda yetersiz olduklarını söylemekten kaçınmaları nedeniyle düşük oranda görüldüğü belirtilmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma süreci sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler, “Uygulamaya Dönük Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikleri gerektiği gibi düzenleyebilmeleri için eleştirel düşünme becerileri hakkında ve bu beceriyi kazandırmak için kullanmaları gereken yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme araçları hakkında bilgilendirilmelerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlenmelidir. Bu kurslarda bilgilendirmenin yanı sıra önerilen etkinlikleri uygulama konusunda da imkanlar sağlanmalıdır.
2. Gezi tekniğinin kullanımının artırılması için öğretmenlerin ve öğrencilerin güvenliği, gerekli ulaşım araçları okul idaresince sağlanmalı ve bu çalışmalar için belirli bir bütçe ayrılmalıdır.

3. Hayat Bilgisi programında yer alan beceriler ve bu becerileri kazandırmak için düzenlenen öğretim hizmetleri hakkında velilerin bilgilendirilmesi, okul-veli işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin istendik düzeyde kazandırılabilmesi için ailelerin yeni program hakkında bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesine dönük çalışmalar yapılabilir.
4. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılabilmesi, eleştirel düşünme becerisi kazandıran öğretim hizmetlerinin daha verimli sürdürülebilmesi için sınıf mevcutları düşürülmeli, sınıfın fiziksel koşulları iyileştirilmelidir.
5. Öğretim programında yer alan konuların süresi, önerilen etkinlikleri uygulama süresiyle uyumlu olmalı ve öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı taşıması önlenmelidir.
6. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisi kazandırılması amacıyla programın önerdiği etkinlikleri uygulayabilmeleri için hızlı internet erişiminin sağlanması, okullarda bilgisayar laboratuvarları yaygınlaştırılması, bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
7. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için önerilen öğretim hizmetleri, öğrenci seviyesi ve çevre şartları dikkate alınarak oluşturulmalıdır.
8. Öğretmenlerin programın önerdiği yöntem, teknik, materyal, değerlendirme araçları konusunda kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
9. Öğretmenlerin, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince karşılaştıkları sorunlar, program geliştirme uzmanlarınca göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan tüm bulgulara dayanılarak, aşağıdaki araştırmacılara dönük öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu konuda daha kesin genellemelere ulaşabilmek için daha geniş çalışma grupları üzerinde çalışılmalıdır.
2. Eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinliklerin gerçekteşme düzeyi ile ilgili eğitimin farklı kademelerinde ve konu alanlarında benzer çalışmalar yapılmalıdır.
3. Kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme becerilerinin ve diğer düşünme becerilerinin kazandırılması amacıyla ne tür çalışmalar yapılabilceği araştırılabilir.
4. Veli ve okul arasında işbirliği sağlamak için, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetlerine velilerin daha aktif olarak nasıl katılabilceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, C. (2007). “*İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme*”. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, Ü. (2007). “*Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akar Vural, R. ve Kutlu, O. (2004), “*Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması*”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2).

Akbıyık, C. (2002), “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akinoğlu, O. (2001), “*Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akinoğlu, O. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, C. Öztürk (Edit.), Ankara: PegemA

Aközbek, A. (2008). “*Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının Cıpp Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, R. (2007). “*Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri Ve Değerleri Kazanma Düzeyleri*”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Balcı, A. (2004), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (3. Baskı) Ankara: PegemA

Başaran, İ. E. (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı

- Battal, N. (2010), *Eğitimde İlke ve Yöntemler*, M. Bilen (Edit.), Ankara: Betik Kitap.
- Baysal, E.D. (2008). “2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Yargıcı
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel
- Bodur, H. (2010). “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozoğlu, Ö. (2008). “Felsefe Dersine Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi C., (1999), *Genel Öğretim Metodları*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Creswell, J.W. (2003), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage Publications, USA.
- Cüceloğlu, D. (1993), *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, (3. baskı) İstanbul: Sistem
- Çakır, G. (2007). “Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çakmak, G. (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- De Bono, E. (1999), *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Çev: E. Tuzcular)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demir, M. K. (2006), “*İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Usem

Demirel, Ö. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara:

PegemA

Demirel, Ö.(Ed.). (2007), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: PegemA

Demircioğlu, İ.H. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, C. Öztürk (Ed.), Ankara: PegemA

Demirkaya, H. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, A. Tanrıöğen (Ed.), İstanbul: Lisans

Derelioğlu, Y. (2005), “*Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi-Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli.

Doğanay, A. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Edt. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), Ankara: PegemA

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Anı

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: METEKSAN.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım.

Genç, S. Z. (2008), “*Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1).

Güzel, S. (2005), “*Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Güven, M., D. Kürüm.(2008), “*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*”, İlköğretim Online E-Dergi, 7(1).

Hamarta, E. (2003), *Eğitime Yeni Bakışlar*, A.M. Sünbül (Edit.), Ankara: Mikro

Hezen, E. (2009), “*İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hotaman, D. (2008), “*Yeni ilköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaloç, R. (2005). “*Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kan, A. Ü. (2006), “*Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karadeniz, A. (2006), “*Liselerde Eleştirel Düşünme Öğretimi*”, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş, M. (2007), “*Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmenin Bir Yolu Olarak Bilimsel Araştırmalar Vakfı (cognitive Research Trust) Etkinlikleri*”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(8).

Karasar, N. (2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel

Kurnaz, A. (2007). “*İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*”. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kutlu, O. ve Vural, R. A. (2004), “*Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması*”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2).

MEB, (2004), *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı*, Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2009), *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2010a), *Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları* , <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> , (18 Ekim 2010).

MEB, (2010b), *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2010c), *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 Ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları

Mirzaoglu, D. (2010), *Eğitimde İlke ve Yöntemler*, M. Bilen (Edit.), Ankara: Betik Kitap.

Oliva, Peter F. (1997). *Developing the Curriculum (Fourth Edition)*, USA: Wesley Longman Inc.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. USA, N. J.: Prentice-Hall.

Öner, S. (1999), *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özatalay, H. (2007). “*İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbey, Ç. (2007), *Özel Eğitimde Kavram ve Beceri Öğretimi*, İstanbul: YA- PA

Özcan, G. (2010), *Eğitimde İlke ve Yöntemler*, M. Bilen (Edit.), Ankara: Betik Kitap.

Özkan, H. (2009). “*2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Öztürk C. ve Dilek D. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA

Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C. (2006). *Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.

Semerci, Ç. (2003), “*Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*”, Eğitim ve Bilim, 12(7).

Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı

Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı

Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Anı

Şahinel, S. (2001), “*Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*, Ankara: PegemA

Şentürk, M. (2009). “*İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, (2.baskı), Ankara: Seçkin

Şimşek, S. (2007), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ed: Nevin Saylan, Ankara: Anı

Tanrıöğen, A. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Lisans

Taşkın, Ç.Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010), “*İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme*”, İlköğretim Online Dergisi, 9(3).

TDK (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*, <http://www.tdkterim.gov.tr> (18 Ekim 2010).

Tekindal, S. (2005), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, C. Öztürk (Edit.), Ankara: PegemA

Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Mahmut Tezcan.

Toker, M. ve Çelik, D.Y. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Batu

Tosun Ü. ve Karadağ E. (2008, Ocak). Yapılandırmacı Düşünme Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması Dil Geçerliği ve Psikometrik İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 225-264.

Uğur, T. (2006). “2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Uysal, A. (1998), “Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştireli Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Vural, C. (2008). “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Vural, M. (2005), *İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları*, Erzurum: Yakutiye

Yağcı, R. (2008). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yanpar, T. (2005). Öğretimde Planlama. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 423-477). Ankara: PegemA

Yıldırım, C. (1988). *Eğitim Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yurdakul, B. (2007), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ö. Demirel (Edit.), Ankara: PegemA

EKLER

EK	Sayfa
A. İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Kazanımlar	211
B. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler	215
C. Anket İzin Formu	240
D. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Formu	241
E. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu	245

**Ek A: İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Eleştirel Düşünmeyle
İlişkili Kazanımlar (Vural, 2005; 297).**

TEMA ADI	KAZANIM NO	KAZANIM ADI	ÖNERİLEN YÖNTEMLER	ÖNERİLEN TEKNİKLER	ÖNERİLEN MATERYALLER	ÖNERİLEN ETKİNLİKLER	ÖNERİLEN DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
OKUL HEYECANIM	A.3.1	Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar.	• Örnek olay • Tartışma	• Soru- cevap	• Ders kitabı	• “Siz olsaydınız ne yapardınız?” etkinliği	• Öz değerlendirme Formu
	A.3.21	Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.	• Tartışma	• Drama • Soru-cevap • Beyin fırtınası	• Ders kitabı • Gazete ve dergiler • Sınıf panosu	• Neden sonuç çalışması (kart eşleştirme)	• Gözlem Formu

TEMA ADI	KAZANIM NO	KAZANIM ADI	ÖNERİLEN YÖNTEMLER	ÖNERİLEN TEKNİKLER	ÖNERİLEN MATERYALLER	ÖNERİLEN ETKİNLİKLER	ÖNERİLEN DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
BENİM EŞSİZ YUVAM	B.3.1	Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.	- Anlatım - Tartışma	- Soru- cevap - Gözlem	- Ders kitabı - Resim ve fotoğraflar	Beyin fırtınası	Kısa cevaplı sorular
	B.3.20	Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.	Tartışma	- Soru-cevap - Drama	Ders kitabı		Gözlem Formu
	B.3.26	Çocuklara yönelik reklâmların işlevlerini; reklâmlar, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.	- Tartışma - Anlatım	- Drama - Soru-cevap - Gösteri	Ders kitabı	Grup Tartışması	Tartışma
	B.3.29	Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.		- İç çember - Soru-cevap	- Ders kitabı - Resim ve fotoğraflar - Sınıf panosu	İç Çember	Tartışma

TEMA ADI	KAZANIM NO	KAZANIM ADI	ÖNERİLEN YÖNTEMLER	ÖNERİLEN TEKNİKLER	ÖNERİLEN MATERYALLER	ÖNERİLEN ETKİNLİKLER	ÖNERİLEN DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
BENİM EŞSİZ YUVAM	B.3.41	Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir “yuva” olarak kabul eder.	Tartışma	- Soru-cevap - Beyin fırtınası - Balık Kılıcı	- Ders kitabı - Ansiklopediler	- Tartışma - Rol yapma	Uzun cevaplı sorular
	B.3.42	Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.	Tartışma	- Soru-cevap - Kart oyunu	- Ders kitabı - Harita - Resimler - Dergi ve ansiklopediler	- Tartışma - Rol yapma	Uzun cevaplı sorular
	B.3.44	Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.	Tartışma	- Soru-cevap - Beyin Fırtınası	- Ders kitabı - Küre - Harita - Resim ve fotoğraflar	Soru cevap	Uzun cevaplı sorular

TEMA ADI	KAZANIM NO	KAZANIM ADI	ÖNERİLEN YÖNTEMLER	ÖNERİLEN TEKNİKLER	ÖNERİLEN MATERYALLER	ÖNERİLEN ETKİNLİKLER	ÖNERİLEN DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
DÜN, BUGÜN, YARIN	C.3.1	Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.		- Soru-cevap - Beyin Fırtınası	Ders kitabı, fotoğraflar	Karşılaştırma yapma	Yazılı sunum
	C.3.7	Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.			Ders kitabı, şiir, kompozisyon, resim		Araştırma kağıdı
	C.3.10	Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.	- Örnek Olay - Tartışma	Soru-cevap	- Ders kitabı, resimler - Gazete ve dergiler - Kaset ya da cd - Resimli hikaye kitapları	Örnek Olay	Öz değerlendirme Formu
	C.3.12	Doğadaki su döngüsünün nasıl gerçekleştiği hakkında sorular sorarak çıkarımlarda bulunur.	Tartışma	- Soru-cevap - Deney - Öykü yazma	Ders kitabı	Soru-cevap	Tartışma
	C.3.28	Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.	Tartışma	- Soru-cevap - Beyin fırtınası - Deney Yapma	Ders kitabı		Proje

Ek B: İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler

1. TEMA: OKUL HEYECANIM

Önce Okulum
2 Ders Saati

KAZANIMLAR

A.3.1. Okula niçin hazırlıklı gelmesi gerektiğini açıklar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, çalışma kitabı

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş yolu ile öğretme ve öğrenme
- Soru ve cevap
- Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri
- Tartışma

SINIRLILIK ve UYARILAR

Konuşmalarında sebep ve sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayınız.

DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME

Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı: Kendini Sözlü Olarak İfade Etme (Kazanım 12) Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

A.3.1. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

A.3.1. numaralı kazanım **Araştırma** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme
Araştırma

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden, okula hazırlıklı gelmeyen bir öğrencinin hangi sıkıntıları yaşayabileceğini örneklemelerini isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Okula hazırlıklı gelmeyen bir öğrenci hangi sıkıntıları yaşayabilir? Örneklerle anlatınız.

Önce Okulum



Emel, Neşelerin kapı zilini çaldı. Neşe, kapıyı açtı. Arkadaşının erken gelmiş olmasına şaşırdı.

Emel: "Okul zamanına daha var. Oyun oynamayalım mı?" dedi. Neşe, Emel'in sınıfıdaki etkinliklere neden katılmadığını, derste araç ve gereçlerinin neden eksik olduğunu daha iyi anlamıştı.

Neşe: "Anlatacağım konuyu tekrar okumalıyım. Görsel sanatlar dersi için malzemelerimi kontrol edeceğim. Gelemem." diye cevap verdi.

Emel, arkadaşının söylediği çalışmaları ve okul hazırlıklarını yapmamıştı. Neşe'nin cevabı üzerine hatasını anladı. Çalışmalarını yapmak için evinin yolunu tuttu.

• Emel oyun oynasaydı okula gittiğinde hangi olumsuzluklarla karşılaşabilirdi?

• Neşe, Emel'e hangi konuda yol göstermiştir?

• Çalışma kitabındaki (sayfa 13) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

• Çantamızdaki ders araç-gereçlerimizi belirteyiz. Bunları çantamıza niçin koyduğumuzu açıklayınız.



13

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Öğrenciler okulun ilk günü muhtemelen bir defter ve kalemle gelecektir.
- Öğrencilerinize "Cetvellerinizi çıkarınız. Çizim yapacağız. Boya kalemlerinizi çıkarınız, resim yapacağız." gibi yönergeler vererek tepkilerini gözleyiniz. "Cetvelimiz, boya kalemlerimiz yanımızda değil. Okul araç gereçlerini getirmedik." gibi cevaplarla karşılığınca "Bugün neler yapabiliriz?" diyerek öğrenci görüşlerini dinleyiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Öğrencileriniz ile birlikte ertesi günkü günlük ders planınızı inceleyiniz (Eğer planınızda değişiklikler olmuşsa bunları öğrencilerinize açıklayınız.). Planı incelendikten sonra günlük plandaki etkinliklere göre çantalarında hangi ders araç gereçlerinin bulunması gerektiğini sıralamalarını isteyiniz (el aynası, farklı fiziksel özelliklere sahip, farklı uğraşlarla ilgilenen insan fotoğrafları, ders ve çalışma kitabı vb.).
- Haftalık ders programlarını tahtaya yazınız. Öğrencilerden de çalışma kitabına bunları yazmalarını isteyiniz. Ders programındaki her ders için hangi araç-gereçlere ihtiyaçları olacağını listelemelerini isteyiniz.
- Ders programına uygun araç gereçlerini hazır bulundurmadaıklarında ne gibi zorluklar yaşayabileceklerini örnek olayla sezdiriniz. Öğrencilerin de sebep ve sonuç ilişkisi kurarak açıklamalarını isteyiniz.

Önce Okulum

1. Etkinlik
Aşağıdaki cümleleri uygun kelimelerle tamamlayınız.

Sınıfın okul içindeki yerini çizecektik. Seher bu etkinliğe katılamadı. Çünkü Seher getirmemişti.
Futbol, beden eğitimi dersinde arkadaşlarıyla futbol oynamadı. Çünkü evde unutulmuştu.
Herkes çizdiği resimleri boyarken Aydan, arkadaşlarını izliyordu. Çünkü unutulmuştu.

2. Etkinlik
Ders araç gereçlerinizden birini unuttuğunuz için katılamadığınızı bir etkinliği anlatınız.

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

3. Etkinlik
Günlük ders programınızı yazınız.

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma

13

● **Örnek Olay:** “Özge, o gün Türkçe kitabını getirmeyi unutmuştu. Öğretmenleri, sesli okuma yapan arkadaşlarını kitaptan takip etmelerini istemişti. Özge, kitabı olmadığı için okunanı takip edemiyordu. Üzüntüsünden ne yapacağını bilemedi.”

● Ders kitabındaki “Önce Okulum” metnini okumalarını ve sorularını cevaplamalarını isteyiniz.

● Okula ne zaman ve nasıl hazırlanmaları gerektiği ile ilgili öğrenci görüşlerini dinleyiniz. Evde okul için hazırlıklarını bir gün önceden planlamaları, planlamayı yaparken ders programından yararlanmaları gerektiği noktasında görüş birliğine varmalarını sağlayınız.

● Çalışma kitabındaki cümleleri uygun sözcüklerle tamamlamalarını isteyiniz.

● Geçen eğitim-öğretim yılında ders araç gereçlerinden birini unuttukları için katılamadıkları bir etkinliği hatırlamalarını ve bunu çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz.

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

● Ders programlarına göre araç-gereçlerini getiriyorlar mı? Araç-gereçlerini uygun bir şekilde kullanıyorlar mı? Gözleyiniz.

● Öğrenciler; Ek 1'deki **öz değerlendirme formu** ile değerlendirilebilir (sayfa 248).

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasını kullanarak performanslarını ölçebilirsiniz.

Her zaman (3): Yapılan çalışma iyi

Bazen (2): Öğrencinin performansı orta düzeyde

Hiçbir zaman (1): Öğrenci performansı orta düzeyin altında

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerin çantalarındaki ders araç ve gereçlerini belirlemelerini, her birini çantaya neyin koyduklarını açıklamalarını isteyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Bir kartonu süsleyerek ders adlarını ve kullanacakları araç ve gereçleri yazmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

444
444
444

1. TEMA: OKUL HEYECANIM

Cumhuriyet 2 Ders Saati

KAZANIMLAR

A.3.21. Millî bayramları kutlama nedenlerini açıklar ve bayramları daha etkili kutlamak amacıyla ürettiği fikirleri uygular.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, bayram kutlama haberlerinin yer aldığı gazete ve dergiler, okulumuzun ve sınıfımızın Atatürk kışeleri

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Drama
- İnceleme
- Tartışma
- Soru ve cevap
- İş birlikli öğrenme

PROGRAM UYARISI

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nın anlam ve önemi üzerinde durulacaktır.

Bu kazanım 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen haftada işlenecektir.

ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR

Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde birçok hak ve hürriyete kavuştuğunu söyleme (A.3.21-10)

Açıklama: İnsan hak ve hürriyetlerine cumhuriyet yönetimiyle kavuşulduğu üzerinde durulacaktır.

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **vatanseverlik, sevgi** üzerinde durulacaktır.

KAZANIMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ KAVRAM

Toplumsal Paylaşım

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

A.3.21. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

A.3.21. numaralı kazanım **Öz Yönetim (Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma)** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Öz Yönetim (Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma)

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Aile büyüklerinizden çocuklarınızın Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının nasıl olduğunu öğreniniz. Gazetelerden Cumhuriyet Bayramı kutlama yazılarını okuyunuz. Çevrenizdeki insanları gözlemleyiniz. Düşüncelerini özgürce ifade edebiliyorlar mı, niçin?

Cumhuriyet



Funda ile Gizem, evlerine asılan bir takvime bakıyorlardı. Bu, aylık bir takvimdi. Günler siyah rakamlarla yazılmıştı. Yalnız, içlerinden bazıları kırmızıydı. Funda ablasına: — Bu kırmızı işaretli günlerin diğerlerinden farkı ne? diye sordu.

Funda'dan üç yaş büyük olan Gizem, bilgi bilgi cevap verdi: — Kırmızı günler bayramları gösteriyor. Bak, bu 29 Ekim... Cumhuriyetimizin ilanı ve Cumhuriyet Bayramı.

— Abi, bak 23 Nisan... Bu günü biliyorum ben. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ve bizim bayramımız. Funda biraz düşündükten sonra: — Abi, bize armağan edilen bu günün elimizden çıktığı kadar iyi geçirmeye çalışsak ne hoş olur değil mi? Çünkü bu bayramlarımızı kutlayabilmemiz için çok büyük mücadeleler vardı. Bu bayramlar bizi çok sevdiğimiz vatanımızın birer simgesi değil mi? dedi. Ben sınıf arkadaşlarımla konuşacağım. Bu yıl kutlayacağımız Cumhuriyet Bayramı için yakın çevremize dave-tye hazırlamayı önereceğim. Böylece bakkal Onur amca, kırtasiyecisi İbrahim ağabey ve diğer tanıdıklarımız da kutlamalarımıza katılmış olur.

(Doğan Kardeş dergisinden)

Cumhuriyet

Ay yıldızlı al bayraklar,
Her yanda dalgalanıyor.
Süslenmiş evler, sokaklar,
Renk renk ışıklar yanıyor.

Bin dokuz yüz yirmi üçte,
Cumhuriyet kurdur millet.
Bize büyük Atatürk'ün
Armağanı cumhuriyet.

Sevinçle, sağlıklı geçsin,
Sabahımız, akşamımız,
Kutlu olsun hepimize,
Cumhuriyet Bayramımız.

Yaşar Mahir KOCATÜRK
(Bölirli Gün ve Haftalar)

• Cumhuriyet yönetiminde kazanılan hak ve özgürlükten, yenilikleri anlatan drama çalışması yapınız. Bayram kutlamasında gösterinizi sununuz. Bayram kutlaması için fikirler üretiniz.

• Çalışma kitabına (sayfa 33) önerilerinizi yazınız.

• Sınıfta cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası dönemi karşılaştıran bir pano hazırlayınız. Panoyu resim ve fotoğraflarla süsleyiniz.

• Cumhuriyet, neden insan haklarına saygılı bir yönetimdir?

Düşüncelerinizi açıklayınız.

• Hak ve özgürlüklerin neler olduğunu söyleyiniz.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

• Sizce cumhuriyet yönetiminin kabulü neden bayram olarak kutlanıyor? Anlatınız.

• Annesi, Coşkun'a, "Sekiz yıllık ilköğretimden sonra istediğin okulda okuyabilirsin." dedi. Bunun, hangi hak ve özgürlüklerden olduğunu söyleyebilir misiniz?

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden, Cumhuriyet Bayramı kutlamaları hakkında aile büyükleriyle yaptıkları görüşme sonuçlarını aktarmalarını isteyiniz.

Gazetelerden Cumhuriyet Bayramı kutlama yazılarını aktarmalarını isteyiniz.

İnsan hak ve hürriyetlerinden düşünce hürriyeti konusundaki fikirlerini paylaşmalarını sağlayınız.

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Evim Evim Güzel Evim

1 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.1. Barınmanın insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu kavrar ve bu ihtiyacın karşılanmasının önemini belirtir.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, deprem sonrası görüntülere ait resim ve fotoğraflar, kalem

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Anlatım
- Soru ve cevap
- Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri
- Gözlem
- İnceleme ve araştırma

PROGRAM UYARISI

Canlıların temel ihtiyaçlarından biri olan **barınma** ihtiyacı üzerinde durulacaktır.

KAZANIMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ KAVRAM

Barınma

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.1. numaralı kazanım **Güvenlik ve Korunmayı Sağlama** (Sağlığını Koruma) becerisini geliştirmeye yöneliktir.

B.3.1. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Güvenlik ve Korunmayı Sağlama (Sağlığını Koruma)

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden, doğal afetlerde evlerini kaybetmiş insanlarla görüşerek veya gazetelerden, İnternette neler hissettiklerini araştırıp sonuçlarını aktarmalarını isteyiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

• Öğrencilerinize “Evinizin olmadığını düşününüz. Nerede uyurdunuz? Nerede yemek yerdiniz? Nerede yıkanardınız? Bu ihtiyaçlarımızın (uyuma, yemek, yıkanma, bakınma vb.) her birini ayrı yerlerde karşılasaydık ne tür sorunlarla karşılaşılırdı?” sorularını yöneltiniz. Öğrencilerinizin cevaplarını dinleyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Doğal afetlerde evlerini kaybetmiş insanların neler hissettiklerini hangi sorunlarla karşıladıklarını gazetelerden, İnternette araştırınız.

Evim Evim Güzel Evim



Sezgin, Selma, ablasını anlatığı olayı dinleyince çok üzüldü. Eve doğru hızlı adımlarla yürüdü. Annesi Sezgin'e merakla sordu:
- Ne oldu Sezginçim, neden bu kadar üzgünsün?
- Selma, ablanın kedisinin beş yavrusu olmuş. Selma, abla, yavru kedilere özenle bakmış. Kediler biraz büyüyünce onlara bakamaz olmuş, her birini, birilerine vererek istemiş. Kimse almamış. Selma, abla, da kedileri bir kükürün içine koymuş, bir yere götürüp bırakmış. Çaresiz eve dönmüş. Aradan aylar geçmiş. Anne, kedi eve dönmüş. Miyavlayarak, Selma, ablanın ayaklarına sürünmüş. Sonra, da evde en çok sevdiği köşeye gidip yerleşmiş.

Sezgin'in annesi kızının başını sevgiyle okşadı.
- Üzülmekte haklısın çünkü, tüm canlıların bir yuvaya ihtiyacı vardır. Yuvaları soğuktan, yağmurdan, çeşitli tehlikelerden korur. Canlılar kendilerini ancak yuvalarında ya da güvenli bir yerde hissedebilir.

Sezgin, odasına çıkıp yatağına, çalışma masasına baktı. Evin her köşesi, güzel ağırlarıyla doluydu. Evli, onun sevdiği, koruduğu, yaşadığı, kendini güvende hissettiği sıcak bir ortamdı.

- Bir depremde yıkılan evleri görseyiz, neler hissederdiniz?
- “Sokak çocukları” hakkında ne düşünüyorsunuz? Nelere ihtiyaçları olduğunu açıklayınız.
- Çalışma kitabındaki (sayfa 56) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- Hangi özellikleri olan bir eve sahip olmak isterdiniz? Listeleiniz.



57

• Kuş yuvalarını ve kuşların yuvaları olan gereksinimini örnekleyiniz. (Vahşi hayvanlardan korunma, yavrularını, yumurtalarını güvenli bir şekilde büyütme, olumsuz iklim şartlarından korunma vb.) Sizce, neden kuşlar yuva yapma ihtiyacı hisseder? sorusuyla konuyu pekiştiriniz.

• Doğal afet sonrası evleri yıkılan, çadırdaki kalan insanların resim ve fotoğraflarını gösteriniz.

• Çadırdaki yaşayan insanların nelerin eksikliğinden yakınabileceklerini düşünmelerini isteyiniz.

• Yaşanılan yerleşim yerinin iklim özelliklerini gözetenek içinde bulunduğunuz mevsimin özelliklerini konuşunuz. Öğrencilere gözlemlerini anlattırınız.

• “Sonbahar ve kış mevsimiyle neler değişir?”, “Evimiz olmasaydı, kış şartlarına dayanabilir miydik?” ve benzeri soruları yönelterek canlıların temel ihtiyaçlarından barınmaya dikkat çekiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

• Ders kitabından “Evim Evim Güzel Evim” metnini okumalarını isteyiniz.

• Sezgin'in, evi hakkındaki düşüncelerine katılıp katılmadıklarını sorunuz.

• Metin ve değerlendirme sorularını cevaplama-larını isteyiniz.

• Çadırdaki yaşayan insanların hangi sorunlarla karşılaşabileceklerini çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz.

Levrim Levrim Güzel Levrim

1. 電磁波の伝播



- Çadırdaki yaşayan insanların hangi sorunlarla karşılaşabileceklerini yazınız.

2. 環境分析

- Evimiz, hangi ihtiyaçlarımızı karşılar? Aşağıya yazınız:

3. Discussion

- Sizi, soğuktan, yağmurdan, tehlikelerden koruyacak bir ev resmi çiziniz.



4. 討論

4. Evrenize ilgili duygu ve düşüncelerinizi, anlatıp, bir akrostiş çalışması yapınız.

E
V
i
M

56

DÜŞÜNCELERİM

- Ev, hangi ihtiyaçlarımızı karşılar? sorusuyla evleri hakkındaki düşüncelerini paylaşmalarını ve bunları çalışma kitabına yazmalarını söyleyiniz.
- Gereklerine uygun bir ev modeli tasarlamalarını söyleyiniz. Gönüllü öğrencilerinizin sözlü ifadelerini dinleyiniz. Çalışma kitabına bir ev planı çizmelerini isteyiniz.
- Çalışma kitabına evleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir akrostiş çalışması yapmalarını isteyiniz.
- Şarkılar ekindeki “Yuvam” şarkısını söyletiniz (sayfa 311).

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

- Kısa cevaplı sorular ile değerlendirme yapabilirsiniz (Sayfa 295 eklerde bulabilirsiniz.).
Öğrencileri, işleniş sürecindeki ve çalışma kitabındaki sorular ile değerlendirebilirsiniz.

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinizden hangi özellikleri olan bir eve sahip olmak istediklerini listelemelerini isteyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Yerleşim yerlerindeki evlerin, hangi ihtiyaçlar gözetilerek farklı özellikler taşıdığını araştırmalarını isteyiniz.

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Yardım Edebilirim

1 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.20. Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, kalem, çeşitli oyuncaklar (oyuncak tabak, bıçak, süpürge, temizlik malzemeleri)

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Drama
- Tartışma
- Soru ve cevap

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **adalet** üzerine durulacaktır.

ARA DİSİPLİNLERLE BAĞLANTILAR

İnsan Hakları ve Vatandaşlık: Aile içinde demokratik bir ortamın oluşmasının önemli olduğunu bilir (31).

KAZANIMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ KAVRAM

Adalet

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.20. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinize aile bireyleri arasındaki görev dağılımını söyletiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Getirilen oyuncak malzemelerle aile içi görevlerinin **drama** yoluyla canlandırılmasını isteyiniz.
- Evde bütün görevleri annenin ya da babanın üstlenmesinin adil olup olmadığını tartışmalarını isteyiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabından "Çöp Kovası Ağır", metnini okutunuz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Aile bireyleri arasındaki görev dağılımını listeleyiniz.

Yardım Edebilirim



Babam ve annem çalışıyor. Ablamla onlara yardım etmemiz gerektiğini düşündük. Akşam yemeğinde hep birlikte bu konuyu konuştuk. Öncelikle herkesin yapabileceği işleri sıralamayı istedik. Söz hakkı bana geldi.

"Artık alışverişe yardım edebilirim. Yatağımı kendim düzeltebilirim," dedim. Önerim, annem ve babamın çok hoşuna gitti. "Ayrıca işten çok yorgun geliyorsun annet Mutfak işlerinde sana yardımcı olabilirim. Sofrayı kurarken sana yardım edebilirim. Yalnız, bir ricam var," dedim. Annem, "Seni dinliyoruz," dedi. "Çöp kovasını merdivenlerden indirmekte zorlanıyorum. Bu görevi ben yapmamam olur mu?" Annem ve babam gülümseyerek "Tamam oğlum hangi işi yapmak istiyorsan kendin karar ver. Yeter ki aldığın görevi yenne getir" dediler.

- ◆ Aile büyükleriniz ev işlerinde size ne tür görevler veriyor? Bu görevleri yapmaktan mutluluk duyuyor musunuz?
- ◆ Görev listesinde yapamayacağınızı düşündüğünüz işler varsa nedenlerini açıklayınız.
- ◆ Çalışma kitabındaki (sayfa 75) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

● Aşağıdaki görevlerden hangisini ya da hangilerini yapabileceğinizi yanındaki kutucuğa "x" işareti koyarak gösteriniz.

- | | |
|--|--|
| ☐ Sofra kurmak | ☐ Çay demlemek |
| ☐ Yatağı toplamak | ☐ Çamaşırları kalamak |
| ☐ Buluşları yıkamak | ☐ Çamaşır asmak |



79

- Metin kahramanının evde hangi görevleri aldığına, hangi görevi zor bulduğuna dikkat çekiniz.

- Öğrencilere evdeki görev dağılımına nasıl karar verildiğini sorunuz. Bu kararı verirken fikirlerinin alınmasının neden önemli olduğu üzerinde durunuz. Öğrencilerin demokratik bir aile ortamının oluşmasında kararların hep birlikte alınması gerektiği sonucuna varmalarını sağlayınız.

- Öğrencilerinize ailede hangi görevleri üstlendiklerini, bu görevleri yapmaktan mutluluk duyup duymadıklarını açıklatınız.

- Daha önce hazırlanan görev listesini inceletin. Görevlerin zorluk derecesini (Bütün aile bireyleri için) belirlemelerini isteyiniz.

- Görev listesinde yapamayacakları etkinlikleri ve nedenlerini tartışmalarını isteyiniz.

- Ev içinde zorlanarak yaptıkları, adil bulmadıkları görevlerin neler olduğunu söyletiniz. Çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz.

- "Kendimizi Değerlendirelim" sorusundaki görevlerden hangisini ya da hangilerini yapabileceklerini işaretletiniz. Bu görevlerin hepsini üstlenmenin adil olup olmadığını sorun.

- Aile içinde görev dağılımını söyletiniz. Tahtaya şekil grafiği çizerek grafiği yorumlamalarını sağlayınız.

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Ne Çok Reklam Var!

2 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.26. Çocuklara yönelik reklamların işlevlerini; reklamlar, ihtiyaçlar ve imkanlar arasındaki ilişkiyi sorgular.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, boş sigara paketi, canlandırma için gerekli malzemeler (oyuncak, bardak, tişört vb.)

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Gösteri
- Araştırma ve tartışma
- Yaratıcı drama
- Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri
- Anlatım
- Tartışma
- Soru ve cevap

KAZANIMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ KAVRAMLAR

Reklam
İmkân

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.26. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden en çok izledikleri reklamları söylemelerini isteyiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Sınıfa asitli, gazlı bir içecek ile giriniz.
- Gazlı içeceklerin zararlarını tartışarak belirtiniz. Dergilerden, gazetelerden kesmiş olduğunuz içecek reklamlarını gösteriniz.
- Öğrencilerinize sağlıklı olmayan ürünlerin reklamını doğru bulup bulmadıklarını sorunuz. Görüşlerini dinleyiniz. Reklamların kişileri yanlış yönlendirmesiyle ilgili başka örnekler vermelerini isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Televizyonda en çok hangi reklamları izliyorsunuz?

Ne Çok Reklam Var!



Televizyonda en sevdiğim reklam çıkmıştı. Bu bir dondurma reklamıydı. Dondurmayı o kadar güzel gösteriyorlardı ki reklamı her izlediğimde o dondurmadan satın almak istiyordum.

Akıma kumbaram geldi. Yeterince para alarak markete gidip dondurmayı aldım. Dondurmayı yerken reklamdaki kadar güzel olmadığını fark ettim. Reklamda söylediği gibi kendini güçlü de hissetmedim. Ürünlerin reklamındaki her söylenene inanmamak gerektiğini anlamıştım. Ama şimdi yeni bir sorunum vardı. Annemin imkânları kısıtlıydı. Bu nedenle çanta almak için para biriktiriyordum. Fakat bu paranın bir kısmını gereksiz yere harcamıştım. Babamın sözlerini geç de olsa hatırladım. "İstedikimiz veya ihtiyacımız olan bir ürünü almak için sadece reklamlarına bakarak karar vermek bizi yanıltabilir." Ne kadar da haklıymış. Bundan sonra reklamları izlerken daha seçici davranmaya karar verdim.

- Sizi yönelik hangi reklamları beğeniyorsunuz? Niçin?
- Çalışma kitabındaki (sayfa 82) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- Reklamlara göre ürün seçmek sizce doğru mudur? Nedenleriyle açıklayınız.



GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabından "Ne çok reklam var!" metnini oku-tunuz.
- Metnin sorularını cevaplamalarını isteyiniz.
- "Sınıfta Pazar Var" etkinliğini uygulatınız.

Etkinlik: Öğrencilere gönüllü satıcı rolüne girmelerini ve sınıfa getirdikleri kitap, bardak, tişört gibi eşyaları, arkadaşlarına satmaya çalışmalarını söyleyiniz.

Eşyaları satmak için, arkadaşlarını ikna etmeye çalışırken kullandıkları cümlelerin doğruluğunu aralarında tartışmalarını isteyiniz.

- Eşyayı alacak kişilerin eşyaya ihtiyaçları olup olmadığını, ihtiyaçları varsa almaya imkânları olup olmadığını açıklamalarını isteyiniz.

- Bir spor ayakkabısına ihtiyaçları olduğunu düşün-melerini isteyiniz. Çalışma kitabında reklamı yapılan spor ayakkabısını isteyip istemediklerini sorunuz. Nedenlerini anlattırınız. Spor ayakkabıyı hangi özelliklerini gözeterek almaları gerektiğiyle ilgili sıralamayı yaptırınız.

- Yaratıcı drama ile, seçtikleri reklamları canlandırmalarını sağlayınız.

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Kadınların Seçim Hakkı 1 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.29. Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önemi açıklar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, kalem, hak ve özgürlüklere ait resim ve fotoğraflar, sınıf panosu, toplu iğne, kaynak kitaplar

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş ve alış yolu ile öğrenme ve öğretme
- Araştırma ve inceleme
- Akvaryum (İç çember) tekniği
- Soru ve cevap

ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR

17. Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine önem verdiğini fark edebilme

Açıklama: Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğumuz hak ve hürriyetler örneklenilerek Atatürk'ün insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem üzerinde durulacaktır.

ARA DİSİPLİNLERLE BAĞLANTILAR

İnsan Hakları ve Vatandaşlık: Özgür ve özerk birey olmanın önemini kavrar (9).

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.29. numaralı kazanım Araştırma becerisini geliştirmeye yöneliktir.

B.3.29. numaralı kazanım Eleştirel Düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Araştırma
Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden Atatürk'ün önderliğinde kavuşulan hak ve özgürlüklere örnekler vermelerini isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Atatürk'ün önderliğinde hangi hak ve özgürlüklere kavuştuk? Araştırmız.

Kadınların Seçim Hakkı



1934 Kasım ayı başında Atatürk, Ankara Kız Lisesine gitti. Bir sınıfa girdi. Öğrencilere sorular sordu. Bir ara Müjgan adlı öğrenci ayağa kalktı:

– Paşam, dedi, kadınların niçin seçim hakları yok ve kadınlar niçin milletvekili olamıyorlar?

Atatürk, ona şöyle bir soru yöneltti:

– Vatandaşın başlıca hakkı ve ödevi nedir?
– En büyük hak, seçim; en büyük ödev, askerliktir.
– Peki size seçim hakkı verelim, ama askerlik de yapacaksınız.
– Eğer beklenen bu ise biraz geç kalmış olmuyor musunuz? Ulus Meydanı'ndaki anıtta memi taşıyan kadın, benim annemdir.
Sınıfa kendini belli eden bu anlayış, ulusta gerçekleşti.
5 Kasım 1934'te çıkan bir kanunla vatandaşın en büyük hakkı kadınlara da tanındı.

Anılarla Atatürk
Mevlut KAPLAN



- Meclisteki bayan milletvekillerinin sayısını öğreniniz.
- Resim ve fotoğraflarla, hak ve özgürlüklerimiz panosu hazırlayınız.
- Sınıf başkanı seçilseniz hangi hakkınızı kullanmış olurdunuz?
- Çalışma kitabındaki (Sayfa 85) etkinliği yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- İletişim özgürlüğüne örnek veriniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

● “Anneleriniz çalışıyor mu?” sorusunu yöneltiniz. Çalışan varsa hangi alanlarda çalıştıklarını sorunuz. Kadınların çalışma hakkının ve birçok hak ve özgürlüğün cumhuriyet yönetimiyle elde edildiğini açıklayınız.

● Kadınların farklı alanlarda çalıştıklarını gösteren resim ve fotoğrafları öğrencilere gösteriniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

● Ders kitabından “Kadınların Seçim Hakkı” metnini okutunuz. Seçme ve seçilme hakkına dikkat çekiniz.

● Meclisteki bayan milletvekili sayısını öğrenmelerini isteyiniz (22).

● Sınıf başkanı seçimlerinde hangi hak ve özgürlükleri kullanmış olduklarını açıklatınız.

● Sınıfa getirilen kaynak kitaplardan Atatürk'ün önderliğinde hangi hak ve özgürlüklere kavuşulduğunu araştırmalarını, dergi ve gazetelerden kesilen resim ve fotoğraflarla hak ve özgürlükler panosu hazırlamalarını isteyiniz.

● Hak ve özgürlükleri “Akvaryum Tekniği”ni kullanarak tartışmalarını sağlayınız.

Akvaryum (İç Çember) Tekniği: Sıraları iç içe çember hâlinde oturulacak şekilde düzenleyiniz (İç çemberde tartışma konusu hakkında konuşacaklar oturacaktır.). Öğrencilere ne yapılacağını söyleyiniz ve konuyu açıklayınız. Öğrencilerin tartışmaya hazırlanmasını bekleyiniz. Tartışmaya katılacakların iç çembere, dinleyicilerin dış çembere oturmasını isteyiniz. İç çember-

Kadınların Seçim Hakkı

Etkinlik



Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Hangi hak ve özgürlükleri ifade ettiklerini noktalı satırlara yazınız.

"Biz bu yaz tatil için Antalya'ya gideceğiz."

"Ben Türk pop müziğini sevmiyorum. Türk halk müziğini dinlemekten hoşlanıyorum."

"Ben ilköğretimden sonra Anadolu Öğretmen Lisesine gidip öğretmen olacağım."

"Annem ve babam pazar sabahı oy kullanacak."

"İzmir'in Buca ilçesinde yaşıyoruz. Bergama ilçesinde ev fiyatları uygunmuş. Oradan ev alacağız."

"Babam önümüzdeki yıl muhtarlık seçimlerinde aday olacak."

"Ben aldığım ürünlerin ambalajına bakıyorum. Domuz yağı varsa almıyorum. Almanya'dan gelen arkadaşım Ralf (Ralf), domuz yağıyla üretilen ürünleri de yiyebiliyor."

"Her bayram büyüklerime telefon ediyorum. Onların bayramlarını kutluyorum."

85

de, sonradan dış çemberden tartışmaya katılacaklar için boş yer bırakmalarını isteyiniz.

- Tartışma sonunda düşüncelerini özgürce ifade edip edemediklerini sorunuz.
- Çalışma kitabındaki ifadeleri okumalarını, hangi hak ve özgürlükleri ifade ettiklerini cümlelerin altına yazmalarını isteyiniz.

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

- Öğrenciler tartışma ile değerlendirilebilir.
- Hak ve özgürlükler belirlenebiliyor mu, ifade edilebiliyor mu, örneklendiriliyor mu, tartışma kurallarına uyuluyor mu?

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinin günlük yaşantılarından iletişim-özgürlüklerine örnek vermelerini isteyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Öğrenme hürriyetini anlatan yazı çalışması yapmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Türkiye'm Vatan Toprağı 2 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.41. Ülkesini, tıpkı evi ve okulu gibi bir "yuva" olarak kabul eder.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, Atatürk'ün anılarının, özlu sözlerin yer aldığı kaynak kitaplar, kalem

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş ve alış yolu ile öğrenme
- Beyin fırtınası
- Tartışma
- Soru ve cevap
- Araştırma

ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR

15. Atatürk'ün kişiliğini ve özelliklerini tanıma-ya ilgi duyuş

Açıklama: Atatürk'ün yurdumuzun düşmanlardan kurtarılmasında önder olduğu açıklanacak, kişilik özelliklerinden vatanını ve milletini çok sevmesi üzerinde durulacaktır.

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **sevgi, vatanseverlik** ve **kültürel değerleri koruma ve geliştirme** üzerinde durulacaktır.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.41 numaralı kazanım **Güvenlik ve Korunmayı Sağlama** (Sağlığını Koruma) becerisini geliştirmeye yöneliktir.

B.3.41. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Güvenlik ve Korunmayı Sağlama (Sağlığını Koruma)

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden Atatürk'ün vatan sevgisini anlatan sözlerinden örnekler vermelerini isteyiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Tahtaya bir **balık kılıcı** çizerek balığın ortasına "yuva" kelimesini yazınız. Yuva denince akıllarına gelen kelimeleri kılıçların her birine yazmalarını isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Atatürk'ün vatan sevgisini anlatan sözlerinden örnekler bulunuz.



Türkiye'm

Doğduğum yersin
Evimsin, okulumsun,
Bana emanet edilensin.
Sen Türkiye'msin.
Büyüyorum, büyüdükçe
Seni de büyütüyorum.
Çalışıyorum, çalıştıkça
Adını duyuruyorum.
Yuvamsın,
Sen Türkiye'msin.
Nerelisin diye sorduklarında,
Adını söylediğim vatanımsın.
Sen Türkiye'msin.

Merve ÖREN
İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu III A
Sınıfı Öğrencisi

- ◆ Ülkemize karşı sevgimizi nasıl gösterebiliriz? Anlatınız.
- ◆ Siz de ülkenizi bir yuva olarak görüyor musunuz? Açıklayınız (Çalışma kitabı sayfa 99).
- ◆ Ülkemizin güzelliklerini, sizin için önemini anlatan bir yazı çalışması yapınız.

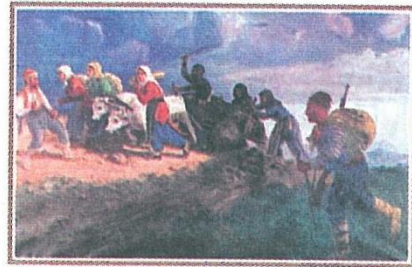


101

Vatan Toprağı

İngiliz Kralı Edward (Edvird) İstanbul'a geldiği zaman, yatından inip bir motora binerek Dolmabahçe rıhtımına yanaştı. Atatürk de rıhtımda onu karşılamak için bekliyordu. Deniz dalgalıydı. Kralın bindiği motor, bir iniyor, bir kalkıyordu. Kral rıhtıma uzandı, eli tozlandı. Tam o sırada Atatürk de elini uzatmış bulunuyordu. Bunu gören Kral, bir mendille eline bulaşan tozu silmek istedi. Atatürk ise: - Vatanımın toprağı temiz, elinizi kirlilemez, dedi.

Enver Behnan ŞAPOLYO
(Mevlüt KAPLAN Anılarla Atatürk)



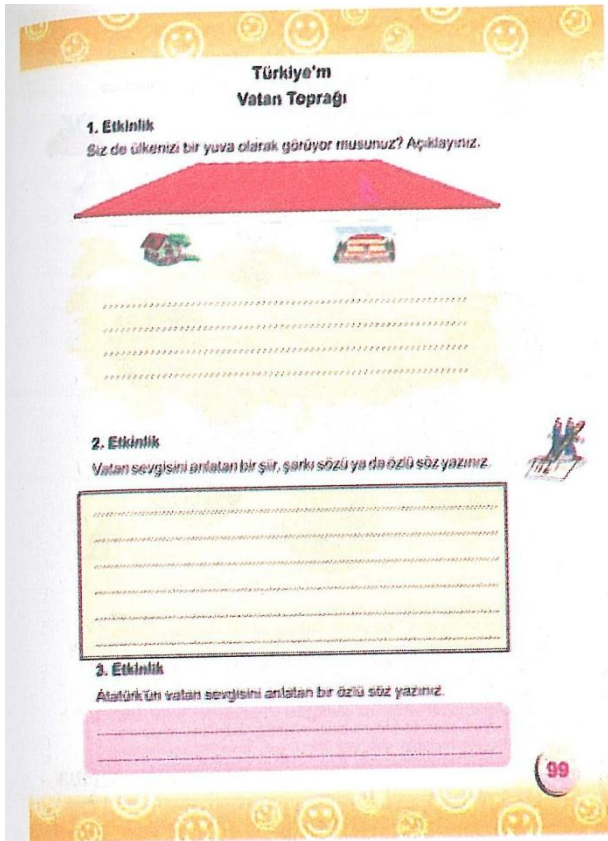
Samî YETKİ. Kurtuluş Savaşı'nda Cephane Toplayanlar (İstanbul Anıtları Müzesi)



- ◆ Okuduğunuz anıda Atatürk'ün hangi kişisel özelliği anlatılmaktadır?



102



GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabındaki bir akranlarının yazmış olduğu “Türkiyem” şiirini okutunuz.
- Ülkelerine karşı sevgi ve bağlılıklarını yerine getirmek için neler yapmaları gerektiğini anlatırınız.
- Şiiri yazan akranlarının neden ülkesi için evim, okulum kelimelerini kullandığını açıklamalarını, kendilerinin de ülkelerini ev ve okulları gibi yuva olarak görüp görmediklerini tartışmalarını isteyiniz. Ülkelerini bir yuva olarak görme nedenlerini çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz.
- Ülkelerinin güzelliğini, kendileri için önemini anlatan bir şiir ya da yazı çalışması yapmalarını isteyiniz. Panoda sergiletiniz.
- Ders kitabından “Vatan Toprağı” metnini okutunuz. Atatürk’ün “Vatanımın toprağı temiz, elinizi kirletmez.” sözünü açıklamalarını isteyiniz. Yaşanan olayın ve özlü sözün Atatürk’ün hangi kişisel özelliklerini anlattığını sorunuz.
- Öğrencilerin de vatan sevgisini anlatan bir şiir, şarkı sözü ya da özlü söz yazmalarını isteyiniz (çalışma kitabı 2. Etkinlik).
- Atatürk’ün vatan ve millet sevgisini anlatan bir özlü sözünü araştırıp çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz.(3.Etkinlik)

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

- Öğrencilerinizi uzun cevaplı sorularla değerlendirebilirsiniz. “Ülkenizi bir yuva olarak görme nedenlerinizi açıklar mısınız?”
- “Ülkenizin sizin için önemini anlatır mısınız?” vb.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Vatan sevgisini anlatan şarkıları araştırmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Güzel Ülkemizin Güzel İnsanları 2 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.42. Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip yerleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye'nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, ip, kart, Türkiye siyasi haritası, yurdumuzun güzelliklerini, tarihî ve turistik yerleri ile gelenek ve göreneklerini anlatan resimler, dergi ve ansiklopediler, kalem

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş ve alış yolu ile öğrenme
- Araştırma ve inceleme
- Tartışma
- Soru ve cevap
- Kart oyunu

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme üzerinde durulacaktır.

PROGRAM UYARISI

Türkiye İdari Bölümler haritası üzerinde bölgeler gösterilerek isimleri belirtilecektir.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.42. numaralı kazanım Eleştirel Düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizin getirdiği farklı bölgelere, illere ait kartpostal örneklerini sınıfta sergilenmesini sağlayınız. Öğrencilerinizden bölgelerin özellikleri ile ilgili araştırma sonuçlarını sunmalarını isteyiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Getirilen evin farklı bölümlerinin gösterdiği resimleri, (çizilebilir) farklı bölgelere, illere ait kartpostal örneklerini sergileyiniz.
- Evin farklı bölümlerinin yazılı olduğu kartları öğrencilere dağıtınız. Anlatacakları evin bölümlerinin resimlerini kartlara yapıştırıp hazırlanan kartonları ipe boyunlarına asmalarını sağlayınız.
- Evin bölümlerinden nasıl yararlandığını, bu bölümlerin evin hangi ihtiyaçlarını karşıladıklarını anlatmalarını sağlayınız.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Farklı bölgelere, illere ait kartpostal örnekleri getirip sınıfta sergileyiniz.
Bölgelerin özelliklerini araştırınız.

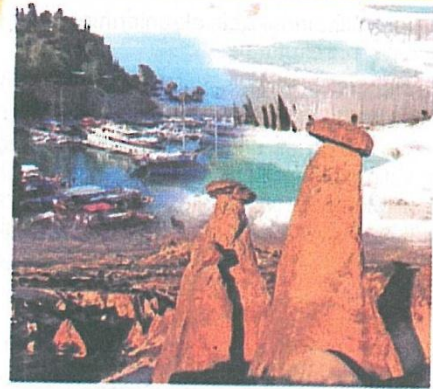
Güzel Ülkemizin Güzel İnsanları



Birkaç yıldır yaz tatilinde ailemle yurdumuzu geziyoruz. Geçen yıl Ege Bölgesi'ni gezdik. Bu yıl da Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne gideceğiz.

Hazırlıklarımızı tamamladık. Akdeniz'e doğru yola çıktık. Bakalım bu kez nerelerle karşılaşacağız? Hangi güzel insanlarla tanışacağım?

Geçtiğimiz güzel şehirlerde gördüğüm güzel eserler, yollar, köprüler, limanlar anne ve babalarımızın ödediği vergilerle yapılmış. Ülkemde, cumhuriyetle çok şey borçluyuz. İnsanlar vatandaşlık görevlerini yerine gelmeseydi, bu güzellikleri göremeyecektim.



Gezdiğimiz illerde tanıştığım insanlar öyle güzel ki... Konuşmaları, giyimleri farklı. Bu sıcak insanlar, ailemden biri gibi bana yakın davranıyorlar.

Türkiye'nin bütün bölgeleri evimizin odaları gibi. Birbirine yakın ama birbirinden farklı.

Nasıl ki evimizde ihtiyacımızı karşılayan odalar var. Mutfağımızın olmadığını düşünün, nerede yemek pişirecektik? Evimiz, farklı ihtiyaçlarımızı karşıladığımız mutfağıyla, banyosuyla, odalarıyla bir bütün; yurdumuz da bölgeleriyle bir bütündür.

Evimizin herhangi bir odasının bize ait olmadığını düşünmüyorum. Hala ülkemizin en küçük bir parçasının bile bize ait olmadığını düşünmek istemiyorum.

Güzel ülkemizin güzel insanlarını tanıtmaktan çok mutluyum.

- Haritayı inceleyiniz. Bölgelerinizin adlarını öğreniniz.
- Doğduğunuz ilin hangi bölgesinde olduğunuzu bulunuz.
- Çalışma kitabındaki (sayfa 100-101) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- Evinizin odaları eksik olduğunda hangi sorunlarla karşılaştınız?

2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Daha İyi Bir Dünya İçin 2 ders saati

KAZANIMLAR

B.3.44. Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, kalem, küre, dünya haritası, farklı ülke çocuklarının resim ve fotoğrafları

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş ve alış yolu ile öğretme ve öğrenme
- Beyin fırtınası
- Tartışma
- Soru ve cevap
- İnceleme

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **sevgi, barış, hoşgörü** üzerinde durulacaktır.

KAZANIMLARLA İLİŞKİLENDİRİLMİŞ KAVRAM

Gezegen

ARA DİSİPLİNLERLE BAĞLANTILAR

İnsan Hakları ve Vatandaşlık: Ortak mirasın korunması gerektiğini bilir (21).
Çevre haklarının varlığını bilir (55).

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

B.3.44. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

B.3.44 numaralı kazanım **Öz Yönetim** (Sorumluluk) becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Öz Yönetim (Sorumluluk)

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizin belirledikleri dünyada yaşanan sorunları söylemelerini isteyiniz.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Şarkılar ekindeki "Bir Dünya Bırakın" şarkısını söyleyerek derse başlayınız (sayfa 319).

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Dünyada yaşanan sorunların neler olduğunu belirleyiniz.

Daha İyi Bir Dünya İçin



Gül, ailesiyle Topkapı Sarayı'nı gezmeye gitti. Çok ziyaretçi vardı. Turistler de merakla bekliyordu. Gezmeye başladılar. Padişahların giysileri, eşyaları, geçmişimize ait eserler... Ne kadar güzeldi! Gezmeye doyamamışlardı.

Babası: "Topkapı Sarayı gibi gidilecek, görülecek tarihi yerlerimiz, eserlerimiz çok. Onlar, bize atalarımızdan miras kaldı, onları çok iyi korumalıyız." dedi.

Daha sonra adalara gitmek için vapura yöneldiler. Bir grup turist kafesi de aynı vapura bindi. Çinli, Japon, Alman, İngiliz... Hepsi merakla, ellerinde fotoğraf makinesi, etrafı geziyor ve doğal güzelliklerin, müzelerin, camilerin fotoğrafını çekiyordu. Vapur kıyıya yanaştı. O sırada elinde çöp kovası olan bir genç, deniz kenarına girdi. Kovayı denize dökmek üzereyken sanşın turist:

107

"No! No!" diyerek bu genci uyardı. Arkasından diğer turistler de kendi dilleriyle ve beden hareketleriyle gencin yaptığını yanlış bulduklarını belli ettiler. Gül'ün babası gence dönerek:

–Bak, gördün mü? Çünkü bu gezegen hepimize ait, dedi. Kendi ülkeleri olmadığı halde nasıl kızdılar senin yaptığımıza.

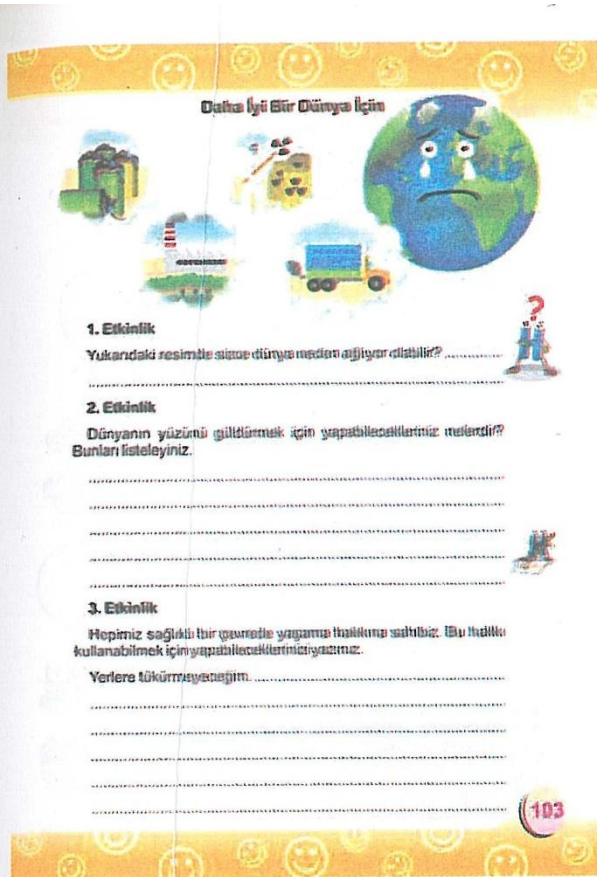
Gül, turistlerin kendi aralarında konuştuklarını gördü. Onların konuşma şekillerinden ve hareketlerinden çevre haklarını tartıştıklarını anlamıştı.



- ◆ Şu an ülkemizin sorunları sizce nelerdir? Bu problemlerin hangi çözümleri düşündüğünüzü yazınız.
- ◆ Dünyada yaşanan sorunlardan tüm insanlar etkileniyor mu? Nasıldır?
- ◆ Çalışma kitabındaki (sayfa 103) etkinliği yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- Daha iyi bir dünya için sizin önerileriniz nelerdir? Listeleyniz.



- “Dünyanın üstüne ‘Sevgili Dünya’ yazılması için neler yapmamız gerekir, nelere dikkat etmeliyiz?” sorularının cevaplarını dinleyiniz.
- Farklı özelliklere sahip ülke çocuklarının resim ve fotoğraflarını gösteriniz. Benzerlik ve farklılıkları listeleyiniz.
- Dünya haritası ya da bir küreden yararlanarak çocukların hangi ülkelerden olduğunu gösteriniz. Hepsinin farklı ülkelerde ama hepsinin aynı gezegende yaşadıklarını sezdiniz.
- “Hepiniz aynı gezegende yaşıyorsunuz. Daha iyi bir dünya yaratmak için sizin ve diğer ülke çocuklarının ne gibi ortak görevleri olabilir?” sorusunu yöneltiniz. Düşünceleri ve not almaları için zaman veriniz. Cevaplarını dinleyiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabından "Daha İyi Bir Dünya İçin" metnini okutunuz.
- Topkapı Sarayı örneğinden yola çıkarak ortak mirasımızın (Tarihî eserler, doğal güzelliklerimiz, gelenek ve göreneklerimiz, dilimiz, dinimiz, bayrağımız vb.) korunması için neler yapılabileceğiyle ilgili tartışma ortamı yaratınız.
- Turistlerin kendi ülkeleri olmadığı hâlde gencin davranışına neden tepki duyduklarını açıklamalarını isteyiniz. Çevre haklarına dikkat çekiniz.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Şu an ülkemizde hangi problemlerin olduğunu, birey ve vatandaş olarak problemlere hangi çözümleri ürettiklerini açıklamaları için grup etkileşimi başlatınız. Problemleri belirlemelerine rehberlik ediniz. Belirlenen problem çözümlerini uyarı cümleleri şeklinde yazmalarını isteyiniz (Su ve elektrik tasarrufu yapmalıyız...).
- Çalışma kitabındaki dünyanın neden ağladığını, yüzünü güldürmek için hangi görevleri yerine getirmeleri gerektiğini listeletiniz.
- Dünyada yaşanan sorunlardan kimlerin, nasıl etkilendiğini açıklatınız.
- Sağlıklı bir çevre için üzerlerine düşen görevleri yazmalarını isteyiniz (çalışma kitabı 3. Etkinlik).
- Şarkılar ekinden “Mavi Bilye” şarkısını söyleyiniz ve söyletiniz (sayfa 311).

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

- Öğrencilerinizi çalışma kitabındaki uzun cevaplı sorularla değerlendirebilirsiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Dünyada yaşayan bir canlı olarak dünyaya karşı sorumluluklarım konusunda bir yazı çalışması yapmalarını isteyiniz.

"Bir dünya bırakın biz çocuklara" dizesiyle sadece bizim ülkemizin çocukları mı, bütün ülke çocukları mı aklınıza geliyor?

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinizden daha iyi bir dünya için önerileriyle ilgili görüşlerini dinleyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

3. TEMA: DÜN, BUGÜN, YARIN

Artık Yapabiliyorum

2 Ders Saati

KAZANIMLAR

C.3.1. Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, farklı yaşları gösteren fotoğraflar, kalem

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Beyin fırtınası
- Araştırma ve inceleme
- Çoklu zekâ kuramı etkinlikleri
- Soru ve cevap

ARA DİSİPLİNLERLE BAĞLANTILAR

Kariyer Bilinci Geliştirme: Zaman içinde gelişen becerileri fark eder (5).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma: İnsanların yaşları ilerledikçe büyüyüp geliştiklerini fark eder (6).

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

C.3.1. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

C.3.1. numaralı kazanım **Öz Yönetim** (Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme) becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Öz Yönetim (Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme)

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerden geçen yıl yapamadıkları davranışları söylemelerini isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Geçen yıl yapamadığınız davranışları not ediniz.

Artık Yapabiliyorum

Öğretmenleri, mukavva pano hazırlayıp getirmelerini öğrencilerinden istemiş. "Geçen yıl neleri yapamadığınızı, bu yıl neleri yapabildiğinizi kâğıtlara yazıp panolarınıza yapıştırmanız." dedi.

Gülbüz, biraz düşünmüştü, sonra yazmaya başladı. "Geçen yıl basketbol topunu potaya atamıyordum. Bu yıl atabiliyorum. Evimizin ziline yetişip basamıyordum. Artık boyum yetişiyor. Müzik dinlemekten pek hoşlanmazdım. Şimdi müziği çok seviyorum. Köpeğim Benekli'yle geziniye çıkabiliyoruz. Okuma hızım düştü. Bu yıl daha süratli okuyorum." diye yazdı. Panosunda, not kâğıdı yapıştıracağı yer kalmadı. Bu kadar yeter, diyerek bıraktı.

Öğretmenleri, bazı öğrencilerden, bu notları okumalarını istedi. Gülbüz, kendi notlarını okuduğunda, yan tarafta oturan Yücel kendi yapabildiklerinden gurur duyar gibiydi.

● Gülbüz, geçen yıl neleri yapamazken, bu yıl yapabiliyormuş?

● Siz geçen yıl neleri yapamazken, bu yıl yapabiliyorsunuz?

● Çalışma kitabındaki tabloda (sayfa 114) geçen yıl yapamayıp da bu yıl yapabildiğiniz davranışları karşılaştırınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

● Hangi konularda kendinizi geliştirmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde çekilmiş fotoğrafları inceleyerek o yaşa ait davranışlarını sözlü olarak anlatmalarını isteyiniz (Beslenme, yürüme, giyinip soyunma, banyo yapma vb.).
- Okula ilk geldikleri gün ile bugün arasında davranışlarında nasıl değişiklikler olduğunu anlattırınız.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Geçen yıl kaçınca sınıfta okuduklarını sorunuz. Tahtaya içinde bulunulan yılı yazınız. "Hangi yıla gireceksiniz?, Kaç yaşında olacaksınız?" sorularıyla zamansal farklılıklara dikkat çekiniz.
- "İki yıl arasındaki değişiklikler nedir, geçen yıl neler yapabiliyordunuz, bu yıl neler yapabiliyorsunuz?" sorularıyla beyin fırtınası yaptırınız.
- Ders kitabındaki "Artık Yapabiliyorum" metnini okutunuz. Gülbüz'ün geçen yıl yapamayıp da şimdi yapabildiği beceri ve davranışları belirletin.
- Öğrencilerden, geçen yıldan bu yıla kendilerinde gözlemedikleri davranışsal değişimler üzerine konuşmalarını isteyiniz.
- Zaman içinde fiziksel görünümünde meydana gelen değişimlerin hangi kolaylıkları sağladığını örneklemelerini isteyiniz (Tek başına yolculuk yapmak, kapı ziline boyunun yetişmesi vb.).

3. TEMA: DÜN, BUGÜN, YARIN

Atatürk'ün Kişilik Özellikleri Kahraman Türk Kadını 1 Ders Saati

KAZANIMLAR

C.3.7. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, bilgisayar, vi- deo, "Kurtuluş Savaşı konulu CD ya da kaset Ata- türk'ün kişilik özelliklerini, anılarını anlatan kaynak kitaplar

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Sunuş ve alış yolu ile öğretme ve öğrenme
- Araştırma ve inceleme
- İş birlikli öğrenme

ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR

15. Atatürk'ün güçlükler karşısında yılmadığını fark edebilme:

Açıklama: Atatürk'ün öğrenim hayatında karşılaştığı zorluklara rağmen başarılı bir öğrenci olduğu vurgulanacaktır. Güçlükler karşısında yılmamanın önemi üzerinde durulacaktır.

15. Atatürk'ün kişiliği ve özelliklerini tanımaya ilgili duyuşl.

Açıklama: Atatürk'ün yurdumuzun düşmanlardan kurtarılmasında önder olduğu açıklanacak, kişilik özelliklerinde vatanını milletini çok sevmesi üzerinde durulacaktır.

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **vatanseverlik** üzerinde durulacaktır.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

C.3.7. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Hazırlık Çalışması

Sınıfa getirilen farklı kaynaklardan Atatürk'ün kişisel özellikleri ile ilgili anıları okumalarını isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Farklı kaynaklardan Atatürk'ün kişisel özellikleriyle ilgili anıları araştırınız.

Atatürk'ün Kişilik Özellikleri



Kahraman Türk Kadını

Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk Tarsus'a geldi. Onu karşılayanlar arasında İstiklat Savaşı kahramanlarından Adile Çavuş da vardı. Bu in yapılı, esmer kadın Atatürk'ün önünde yere kapandı. Ağlayarak yeri öptü.

- Baştağın yere kurbanı olayım, diyordu.
- Başkumandan, Adile Çavuş'u kaldırdı ve:
- Kahraman Türk kadını, sen yerde sürünmeye değil, omuzlar üstünde gökleri yükselmeye layıksın, dedi.

Ergun TUNA
Atatürkten Anılar

- Adile Çavuş'u yerden kaldırması ve ona söylediği sözlerden Atatürk'ün hangi özelliğini öğreniyorsunuz?
- Çalışma kitabındaki (sayfa 119) etkinlikleri yapınız.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- Atatürk, "Yurtta barış, dünyada barış" sözünü hangi kişisel özelliğiyle belirtmiştir?



GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- İmkân varsa Kurtuluş Savaşı belgeselini izlemelerini sağlayınız.
- İmkân yoksa öğrencilere Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı öncesinde güçlüklerle rağmen Ona "Ordu yok!" Dediklerinde "Kurulur!", "Para yok!" dediklerinde "Bulunur!", "Düşman çok! dediklerinde "Yenilir!" diye karşılık verdiğini anlatarak güçlükler karşısında yılmazlığını vurgulayınız.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabından, "Kahraman Türk Kadını" metnini okutunuz.
- Adile Çavuş'u yerden kaldırması ve ona söylediği sözlerden Atatürk'ün hangi kişilik özelliklerinin anlatıldığını açıklamalarını isteyiniz.
- Çalışma kitabındaki "Böyle Geçilir" anısını okumalarını, hangi kişilik özelliğinin yansıttığını yazmalarını isteyiniz.
- Dörderli gruplar oluşturarak Atatürk'ün kişisel özelliklerini araştırmalarını (Özellikle vatanseverliği, güçlükler karşısında yılmaması ve insan haklarına saygılı olması.) sağlayınız.
- Yararlanacakları kaynakları belirleyiniz. Grup içinde görev dağılımı yapmalarına rehberlik ediniz.

Atatürk'ün Kişilik Özellikleri

Böyle Geçilir

Çanakkale Savaşı'nda Kireç Tepe'yi tutma emri verildiği. Türk subay ve askerleri tereddüt içindeydiler. Fırsat gözüyorlardı. Lakin düşman ateşi, bir an bile kesinmiyordu.



Atatürk bu hâli görünce siperlere koştu. Askerlerin arasına karıştı ve sordu:

—Niçin geçmiyorsunuz?

İçlerinden biri cevap verdi:

—Düşman ölüm saçıyor, geçilmez!

Atatürk zerre kadar korku ve tereddüt göstermeden:

—Oradan böyle geçilir, dedi ve ileri fırladı.

Mehmetçik artık durur mu? O da kumandanının ardından ileri atıldı. Toz, duman, alev ve ölüm kasırgasını yaran askerler, karşıya vardılar. Tepeyi tuttular.

Kadircan KAFLI
Anılarla Atatürk
(Kısaltılarak alınmıştır.)

1. Etkinlik

Atatürk'ün gözünü kırpmadan düşman üzerine atılması, onun hangi özelliklerini gösterir?

2. Etkinlik

Ders kitabında Atatürk'le ilgili anıları ve özlü sözleri hatırlayınız. Atatürk'ün hangi kişilik özelliklerini öğrendiğinizi yazınız.



120

Atatürk'ün üç alandaki kişilik özelliklerinin araştırma projesinin tamamlanmasıyla grupların sunumlarını gerçekleştiriniz. Çalışma kitabına yazmalarını isteyiniz (2. Etkinlik)

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

● Öğrencilerinizi araştırma kâğıdı ile değerlendirebilirsiniz.

● Kaynak kitaplardan Atatürk'ün özlü sözlerini, anılarını okuyarak, Onun ulusal bir lider olmasını sağlayan kişilik özelliklerini belirlemelerini sağlayınız (iyi düşünüp planlı olması, acele karar vermemesi, zeki ve çalışkan olması, herkese eşit davranması, alçak gönüllü ve hoşgörülü olması, bilim ve sanata önem vermesi, ileriye gören ve yenilikçi olması, zorluklar karşısında yılmayan, sabırlı ve disiplinli olması, vatanını ve milletini sevmesi, iyi bir asker, iyi bir konuşmacı olması, Türk kadınına önem vermesi vb.) Çalışmalarını resim ve fotoğraflarla zenginleştirebileceklerini söyleyiniz.

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinize, "Atatürk, "Yurtta Barış, Dünya'da Barış!" sözü ile hangi kişisel özelliğini belirtmiştir." sorusunu yöneltiniz. Cevaplarını dinleyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırmaları ve sonuçlarını sunmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

3. TEMA: DÜN, BUGÜN, YARIN

Bugün Bizim Bayramımız 2 Ders Saati

KAZANIMLAR

C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak millî günlerimizle geçmişte yaşanan tarihî olaylar arasında bağ kurar.

ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKLAR

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, millî bayramlarımızla ilgili tören resimleri, bayram kutlama haberlerinin yer aldığı gazete ve dergiler, bayram şarkılarını içeren kaset ya da cd, resimli hikâye kitapları

ÖĞRETME, ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

- Örnek olay
- Soru ve cevap
- Tartışma

PROGRAM UYARISI

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının anlam ve önemi üzerinde durulacaktır. Bu kazanım 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı'na denk gelen haftada işlenecektir.

KİŞİSEL NİTELİKLER

Kişisel niteliklerden **vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme** üzerinde durulacaktır.

DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRMELER

C.3.10. numaralı kazanım **Eleştirel Düşünme** becerisini geliştirmeye yöneliktir.

C.3.10. numaralı kazanım **Öz Yönetim** (Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma) becerisini geliştirmeye yöneliktir.

KAZANDIRILACAK BECERİLER

Eleştirel Düşünme

Öz Yönetim (Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma)

Hazırlık Çalışması

Öğrencilerinizden Türk halkının özel günlerinin hangileri olduğunu söylemelerini isteyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Türk halkının özel günleri hangileridir? Araştırınız.

Bugün Bizim Bayramımız

Samet, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için hazırlanan ront çalışmasına katılmıştı. Kıyafetini giydi. "Kelebekler ve Anılar"ın dansını yapacaklardı. Evden heyecanla çıktı. Çok sevinçliydi. Sınıflarını da süslemişlerdi. Her yer balon ve bayraklarla donatılmıştı.

Daha önce okulda "Kurtuluş Savaşı" belgeselini izlemişlerdi. Bugünler için atalarımız ne çok mücadele etmişlerdi. Dedesinin anlattıklarını hatırladı. "Atatürk yurdumuzu düşmanlardan kurtarmak için Samsun'a, Amasya'ya, Erzurum'a ve Sivas'a giderek toplantılar yaptı. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisini kurdu. Artık bütün kararları meclis veriyordu. Millî Egemenlik ilkesi benimsenmişti. Türk milletinin esir olamayacağını, yurdunu kimseyle veremeyeceğini bütün dünyaya duyurdu."

Samet, şanslı olduğunu düşündü. 23 Nisan, sadece kendi ülkesi-ne ait bir bayramdı.



- ◆ "Bugünün küçükleri, yarının büyükleridir." sözünü açıklayınız.
- ◆ Mustafa Kemal, hangi illerde toplantı yapmıştır? Haritada gösteriniz. Toplantıların amacını araştırınız.
- ◆ Çalışma kitabındaki (sayfa 122) etkinlikleri yapınız.



KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

- ◆ Atatürk, doğum gününün 19 Mayıs 1919 olduğunu söylüyor. Sizce neden?
- ◆ Aşağıdaki zaman şeridinde kutlanan millî bayramları, tarihlerini de yazarak sıralayınız.



120

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

- İmkân varsa bayram şarkılarını, marşlarını bilgisayardan (teypten) dinletiniz, söyleyiniz ve söyletiniz.
- Bayram kutlama haberlerinin yer aldığı gazete ve dergileri gösterip incelemelerini sağlayınız.

GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

- Ders kitabından "Bugün Bizim Bayramımız" metnini okuyunuz ve okutunuz.

- Resimli hikâyeler ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nda yaşanan tarihî olayları anlatınız. Bu günlerin neden bayram olarak kutlanıldığını açıklamalarını sağlayınız.

- "Bugünün küçükleri yarının büyükleridir." Sözü nü açıklamalarını isteyiniz.

- Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkması ile Kurtuluş Savaşı sürecinin başladığını, ardından Amasya, Erzurum ve Sivas'ta toplantılar yaptığını anlatarak illeri harita üzerinde göstermelerini isteyiniz.

- Çalışma kitabındaki olaylarla sembolize edilen fotoğrafları eşleştirmelerini (1. Etkinlik) ve fotoğraflarda verilen bayramların adını ve neden kutlanıldıklarını yazmalarını (2. Etkinlik) isteyiniz.

Bugün Bizim Bayramımız

1. Etkinlik
Tarihi olaylarla bunları sembolize eden fotoğrafları oklarla eşleştiriniz.



19 Mayıs 1919





23 Nisan 1920





30 Ağustos 1922





29 Ekim 1923



2. Etkinlik
Aşağıdaki fotoğrafları inceleyiniz. Hangi bayramlar kutlanıyor? Bu bayramların adlarını ve bunları kutlama nedenlerimizi yazınız.




123

● Millî bayramların kutlanıldığı günler ile diğer günler arasındaki farkları (Yapılanlar, yaşananlar, duygular vb.) listelemelerini isteyiniz.

● Sınıfın Türkiye Büyük Millet Meclisi, kendilerinin de milletvekili olduklarını varsayarak sınıf kuralları ile ilgili önerilerini meclis (sınıf) başkanına iletmek üzere yazmalarını isteyiniz.

● Şarkılar ekindeki "23 Nisan" şarkısını söyleyiniz/ söyletiniz (Sayfa 316).

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

● Öğrencilerinizi Ek 31'deki (sayfa 289) öz değerlendirme formu ile değerlendirebilirsiniz.

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinize "Atatürk doğum gününün 19 Mayıs 1919 olduğunu söylüyor. Sizce neden?" sorusunu yönelterek tahminlerini dinleyiniz.

Öğrencilerden kutlanan millî bayramları zaman şeridi üzerinde göstermelerini isteyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Televizyon kanallarında izledikleri 23 Nisan ve 19 Mayıs kutlama programlarını izleyerek not etmeleri, sınıfta sunmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

Bugün Bizim Bayramımız

1. Etkinlik

Tarihi olaylarla bunları sembolize eden fotoğrafları oklarla eşleştiriniz.



19 Mayıs 1919



23 Nisan 1920

30 Agosto 1922



29 Ekim 1923



2. Etkinlik

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyiniz. Hangi bayramlar kutlanıyor? Bu bayramların adlarını ve bunları kutlama nedenlerimizi yazınız.



123

- Millî bayramların kutlanıldığı günler ile diğer günler arasındaki farkları (Yapılanlar, yaşananlar, duygular vb.) listelemelerini isteyiniz.

● Sınıfın Türkiye Büyük Millet Meclisi, kendilerinin de milletvekili olduklarını varsayarak sınıf kuralları ile ilgili önerilerini meclis (sınıf) başkanına iletmek üzere yazmalarını isteyiniz.

● Şarkılar ekindeki “23 Nisan” şarkısını söyleyiniz/
söyletiniz (Sayfa 316).

DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

● Öğrencilerinizi Ek 31'deki (sayfa ~~289~~) öz değerlendirme formu ile değerlendirebilirsiniz.

Kendimizi Değerlendirelim

Öğrencilerinize “Atatürk doğum gününün 19 Mayıs 1919 olduğunu söylüyor. Sizce neden?” sorusunu yönelterek tahminlerini dinleyiniz.

Öğrencilerden kutlanan millî bayramları zaman şeridi üzerinde göstermelerini isteyiniz.

ÖDEV, PROJE, SUNUM

Televizyon kanallarında izledikleri 23 Nisan ve 19 Mayıs kutlama programlarını izleyerek not etmeleri, sınıfta sunmalarını isteyiniz.

DÜŞÜNCELERİM

199

Ek C: Anket İzin Formu

T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.56.00.02 HED.OBESİD.BL. /
Konu :Anket İzni

02626

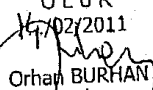
15/02/2011

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Melike TURAN'ın Prof. Dr. Nevzat BATTAL danışmanlığında hazırlamakta olduğu "**İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak için önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi**" başlıklı TEZ konulu Anket Çalışmasının ilimiz İlköğretim Okullarında yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


T. Fikret ETEKER
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/02/2011

Orhan BURHAN
VALİ A
Vali Yardımcısı

Adres :Yeni Mah.Lise Cad.Öğretmenevl Binası Kat: 3-4 56100 / SİİRT
Tel : 0-484-223 10 28 / Faks : 0-484-223 22 98
e-posta : siirtmem@meb.gov.tr - internet : <http://siirt.meb.gov.tr>



Ek D: İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Formu

YÖNERGE

Merhaba,

İnönü Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları” konulu tez çalışmam için sizlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmuştur.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde ise, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin ne tür **yöntem, teknik, materyal, değerlendirme aracı** kullandıklarına; ne tür **etkinlikler** yaptıklarına ve bu konuda **karşılaştıkları sorunlara** yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen maddeleri dikkatle okuduktan sonra size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtiniz. Boş madde bırakmayınız.

Bu anket tarafımdan geliştirilmiş olup, vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışmanın dışında hiçbir yerde kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket formuna isminizi yazmayınız. Anketi içtenlikle ve doğru cevaplamanız bilimsel sonuçlara ulaşmak açısından yararlı olacaktır. Ayırdığınız değerli zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Melike TURAN

İnönü Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. İlgili seçeneklerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın

☐ Erkek

3. Mezun Olduğunuz Okul Türü:

☐ Eğitim Enstitüleri

☐ İki yıllık Yüksek Okulu

☐ Eğitim Fakültesi

2. Mesleki Kıdeminiz:

☐ 5 yıl ve altı

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21 yıl ve üstü

4. Sınıf Mevcudunuz

☐ 20 öğrenci ve altı

☐ 21-30 öğrenci

☐ 31-40 öğrenci

☐ 41-50 öğrenci ve üstü

5.Yeni programların tanıtımları ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

BÖLÜM 2

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda önerilen <u>yöntemleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?		(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Her zaman
1	Anlatım (Düz anlatım)			
2	Tartışma (Güdümlü tartışma)			
3	Örnek Olay İncelemesi			
4	Problem Çözme			
5	İşbirlikli Öğrenme			
6	Gösterip Yaptırma			

2. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda önerilen <u>teknikleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?		(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Her zaman
1	Soru- Cevap			
2	Beyin Fırtınası			
3	Deney Yapma			
4	Drama			
5	Balık Kılçığı			
6	Öykü Yazma			
7	Kart Oyunu			
8	Gözlem			
9	Gösteri			
10	Gezi			

3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda önerilen <u>etkinlikleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?		(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Her zaman
1	“Siz olsaydınız ne yapardınız?” etkinliği			
2	Neden- sonuç ilişkisi kurma çalışmaları (Kart eşleştirme)			
3	Sınıfta açık uçlu sorular sorma			
4	Olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma			
5	Olgular arasında ilişki kurma ve çıkarımda bulunma			
6	Akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma			
7	Çelişkileri fark etme ve yorum yapma			
8	Rol oynama			
9	Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme			
10	Grup çalışmalarına yer veren etkinlikler			
11	Çalışma Kağıtları			

4. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda önerilen <u>materyalleri</u> ne sıklıkta kullanıyorsunuz?		(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Her zaman
1	Ders ve Çalışma Kitapları			
2	Resimler ve Fotoğraflar			
3	Bilgisayar			
4	İnternet			
5	Projeksiyon			
6	Fotokopi makinesi			
7	Küre			
8	Harita ve Sınıf Panoları			
9	Gazete, Dergi ve Afişler			
10	Kaynak Kitaplar			

5. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için programda önerilen <u>değerlendirme araçlarını</u> ne sıklıkta kullanıyorsunuz?		(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Her zaman
1	Öz Değerlendirme Formu			
2	Gözlem Formu			
3	Kısa Cevaplı Sorular			
4	Uzun Cevaplı Sorular			
5	Yazılı Sunum			
6	Sözlü Sunum			
7	Proje			
8	Performans Görevi			
9	Ürün Dosyası			
10	Rubrik derecelendirme ölçeği			

6. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, Eleştirel Düşünme becerisini kazandırmak için uyguladığınız etkinlikler esnasında aşağıdaki <u>sorunlardan</u> hangileri ile karşılaşıyorsunuz?	
1	Okulun fiziki açıdan (sınıfların küçük olması, ısı, aydınlatma vb.) uygun olmaması ()
2	Okuldaki materyal (harita, küre v.b.) yetersizliği ()
3	Okulun bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojilerinden yoksun olması ()
4	Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması ()
5	Sınıfların kalabalık olması ()
6	Velilerin ilgisiz olması ()
7	Programdaki kazanımların fazla olması ()
8	Zaman yetersizliği ()
9	Konuların öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyacına hitap etmemesi ()
10	Aşırı gürültü ()
11	Diğer (Lütfen belirtiniz.)

Ek E:

**İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini
Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma
Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu**

Merhaba, ben Melike TURAN. İnönü Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları ” konulu bir araştırma yapıyorum. Sizinle de ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi programında öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen öğretim yaşantıları hakkında görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşmede amacım öğretmenlerin aktif birer uygulayıcı olarak, eleştirel düşünme becerisi ile ilgili etkinliklerin Hayat Bilgisi dersinde uygulanması ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra geliştirilecek programlar ve gerekli görülen değişiklikler açısından niteliğin arttırılmasına katkıda bulunmasını ümit ediyorum.

Bana görüşme boyunca söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Başlamadan önce bana bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan yöntemin “düz anlatım” yöntemi olduğu görülmektedir. Sizce bu yöntemin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

2. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan yöntemin “örnek olay incelemesi” yöntemi olduğu görülmektedir. Sizce bu yöntemin seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

3. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan tekniğin “soru cevap” tekniği olduğu görülmektedir. Sizce bu tekniğin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

4. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan tekniğin “gezi” tekniği olduğu görülmektedir. Sizce bu tekniğin seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

5. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan materyalin “ders ve çalışma kitapları” olduğu görülmektedir. Sizce bu materyallerin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

6. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan materyalin “internet ve projeksiyon” olduğu görülmektedir. Sizce bu materyallerin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

7. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en sık uygulanan etkinliğin “akıl yürütme ve sorunlara çözüm bulma” etkinliği olduğu görülmektedir. Sizce bu etkinliğin sık uygulanmasının sebepleri neler olabilir?

8. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek uygulanan etkinliğin “bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmaya yönlendirme” etkinliği olduğu görülmektedir. Sizce bu etkinliğin seyrek uygulanmasının sebepleri neler olabilir?

9. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için en sık kullanılan değerlendirme araçlarının “kısa cevaplı sorular” olduğu görülmektedir. Sizce bu araçların sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

10. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan değerlendirme araçlarının “rubrik derecelendirme ölçeği” olduğu görülmektedir. Sizce bu araçların seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

11. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları incelendiğinde en sık karşılaşılan sorunun “velilerin ilgisizliği” olduğu görülmektedir. Sizce bu sorun, öğretim yaşantılarını nasıl etkilemektedir?

12. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları incelendiğinde en seyrek karşılaşılan sorunun “öğretmen yeterliklerinin düşük olması” olduğu görülmektedir. Sizce bu sorun, öğretim yaşantılarını nasıl etkilemektedir?