

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDAKİ EĞİTİM ORTAMLARININ DÜŞÜNME DOSTU SINIF
ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Nurşen ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDAKİ EĞİTİM ORTAMLARININ DÜŞÜNME DOSTU SINIF
ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Nurşen ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mediha SARI
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../...../2015

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 24 / 11 / 2015

Nurşen ŞAHİN

ÖZET

ORTAOKULLARDAKİ EĞİTİM ORTAMLARININ DÜŞÜNME DOSTU SINIF ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nurşen ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Kasım 2015, 113 sayfa

Bu araştırmada, ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeylerinin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyi, düşünme becerilerini geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları ile düşünmeyi engelleyici öğretmen ve öğrenci davranışları açısından ele alınmıştır. Çalışmada ele alınan değişkenler ise; okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, aile geliri, akademik başarı, kulüp çalışmalarına katılım ve serbest zaman etkinlikleridir.

Nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki 6 ortaokulda; 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 943 öğrenci katılmıştır. Veriler Doğanay ve Sarı (2012a) tarafından geliştirilen “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” (DDSÖ) ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. DDSÖ “Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları”, “Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları” ve “Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar” boyutlarından oluşan toplam 30 maddelik bir ölçme aracıdır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmış, varyans analizlerindeki karşılaştırmalarda Scheffe F ve LSD testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıflarının düşünme dostu oluş düzeyini ortanın üstünde, olumlu algıladıkları görülmüştür. Değişkenler açısından bakıldığında elde edilen bulgular sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre

ise; sınıf düzeyi yükseldikçe DDSÖ puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Buna göre 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda 5. sınıflar lehine olan bir sonuç ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sınıflarını daha çok düşünme dostu olarak algıladıkları görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmamıştır. Ailelerin gelir düzeylerine göre Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları boyutunda aile geliri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Düşünmeyi geliştirici davranışların akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde yüksek; düşünmeyi engelleyici davranışların da akademik başarısı düşük olan öğrencilerde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kulüp çalışmalarına katılımın düşünmeyi geliştirici davranışlarda anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Serbest zamanlarında kitap/gazete okuyan, ders çalışan ve arkadaşları ile sohbet/tartışma yapan öğrencilerin yaptıkları bu etkinliklerin sıklıkları arttıkça düşünmeyi geliştirici davranış puanlarının arttığı; sıklık azaldıkça da düşünmeyi engelleyici davranış puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Televizyon izleme ve internette zaman geçirme değişkenleri açısından sıklık arttıkça DDSÖ puanlarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Serbest zamanlarını arkadaşları ile gezerek değerlendirme ölçümler üzerinde fark yaratmamıştır. Arkadaşlarıyla oyun oynama sıklığının artması ile DDSÖ puanlarında da hafif artışlar olmuştur. Para kazanmak için okul dışındaki zamanlarda bir işte çalışma sıklığı arttıkça DDSÖ puanlarında düşüş görülmüştür. Serbest zamanlarında anne ve babasına yardım ederek zaman geçiren öğrenciler, sınıf ortamlarını düşünme dostu olma bakımından daha olumlu algılamaktadırlar. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlara bağlı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Düşünme, düşünme dostu sınıf ortamı, düşünmeyi geliştirici davranışlar, düşünmeyi engelleyici davranışlar, ortaokul.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN SECONDARY
SCHOOLS IN TERMS OF THINKING FRIENDLY CLASSROOM
CHARACTERISTICS****Nurşen ŞAHİN****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mediha SARI****November 2015, 113 pages**

This research, based on various variables, aims to examine the level of thinking-friendly educational environment in secondary schools in accordance with the opinion of students. To this end, the level of thinking friendly educational environments in secondary schools has been investigated in terms of behaviors of teachers and students that promote or prevent thinking skills. The socio- economic level of school, class level, gender, parents' education level, family income, academic success, participation in club activities, and free time activities constitute the variables used in this research.

This quantitative research, using a descriptive scanning model methodology, has examined the students of 5th, 6th, 7th, and 8th grade in 6 secondary schools located in Adana central districts in the 2012 – 2013 academic period. 943 students participated to this study. The data is obtained by Thinking-Friendly Classroom Scale (TFCS) developed by Doğanay and Sarı (2012a), and Personal Information Form. TFCS is a 30-item measurement tool which consists of “Teacher behaviors that promote thinking”, “Student behaviors that promote thinking” and “Behaviors that prevent thinking”. In the analysis of the data, in addition to independent samples t test and one-way analysis of variance, descriptive statistics have been used. In order to evaluate whether the findings are significant or not, 05 significance level has been used. Scheffe F and LSD tests have been used for comparisons in the analysis of variance.

One of the findings of this research is that the students, over average, perceive the level of thinking friendly environment in their classroom over average, as positively. Findings obtained in terms of the variables put forward that there is a positive difference in favor of the students who study at lower socio-economic levels. According to the

grade level, it is seen that when the grade level goes up, Thinking Friendly Class Scale scores go down. Accordingly, this implies that positive perception of thinking class environment is higher among 5th graders compared to 6th, 7th, and 8th graders. It has been seen that female students perceive their classes more thinking friendly than male students. The variable of parents' education levels has not made any significant difference among the groups. Results of analysis of variance in terms of family income level show that, in the dimension of "Teacher Behaviors that promote thinking", there is a significant difference in favor of the students whose family incomes are high. It has been revealed that while behaviors that develop thinking skills are high for students whose academic success levels are high; behaviors that block thinking skills are high among students whose academic success is poor. It has been shown that participation in club activities makes a meaningful difference in behaviors that develop thinking. It has been concluded that while the frequency of the activities like reading books / newspapers, studying lessons and chatting / discussing with friends increases, the scores for behaviors that promote thinking increase; and when the frequency goes down, thinking preventing behaviors' scores go up. It has come out that when the frequency in terms of watching television and spending time on internet goes up, Thinking Friendly Class Scale scores go down. The variable of spending free time with friends has not made any difference on the results. The increase of the frequency of playing games with friends has slightly raised the TFCS scores. When the frequency of working after school to earn money goes up, TFCS scores go down. The students who spend their free time to help their parents have a more positive perception that their classroom environments are Thinking Friendly. In direction of the results, the study concluded with recommendations for researchers and provided clues for implementation.

Keywords: Thinking, thinking friendly classroom environment, behaviors that promote thinking, behaviors that prevent thinking, secondary school

ÖNSÖZ

Günümüzde düşünme yaşantımızın her alanını etkilemektedir. Değişen ve gelişen dünyada düşünen bireylerin varlığı toplumların gelişimi ve değişimi üzerinde etkili olacaktır. Birey ve içinde bulunduğu toplum için etki ve etkileşim anlamında önemi olan bu eylemin; eğitimsel yaşantıda da olması kaçınılmazdır. Eğitimin aileden sonra devam ettiği yerler olan okulların da bireyin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Düşünme becerilerinin gelişiminde okullarda ders yapılan ortamların bunu destekler nitelikte olması beklenmektedir. Bu beklentiden hareketle gerek ders işlenişinde gerekse başlı başına bir ders olarak okutulan düşünme eğitiminin sınıf ortamında desteklenip desteklenmediğini belirlemek; eğitim ortamlarının düşünme dostu oluş özelliğini ne ölçüde taşıdığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışma elbette ki birçok kişinin katkısıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çalışma konusunun belirlenmesinde, çalışmalar sırasında üstlendiği itici güç olma rolü ile, motivasyon sözcüğünün tam karşılığı olan ve her zaman beni varlığı ile çalışmam için yüreklendiren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Mediha SARI'ya saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Biliyorum ki danışman hocam olmasaydı bu çalışmamı tamamlamam imkansızdı.

Ayrıca tez jürisinde bulunan ve katkılarını benden esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA'ya teşekkürleri bir borç bilirim.

Araştırmalar sırasında ölçek uygulamalarının yapılmasında katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma ve katılımcı öğrencilere de teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmayı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (EF2012YL10) ve araştırmaya katkısı olup belirtemediğim herkese de teşekkür ederim.

Ayrıca yaşantım boyunca yanımda olan ailem ile benden her türlü desteğini esirgemeyen canım eşim Gökhan ŞAHİN'e de sevgilerimi sunuyorum.

Nurşen ŞAHİN

Adana, 2015

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	9
2.1.1. Düşünme	9
2.1.2. Düşünme Eğitimi	15
2.1.3. Son On Yılda Türkiye Eğitim Sisteminde Düşünme Eğitimi.....	20
2.2. Düşünme Dostu Sınıf Ortamı	23
2.3. İlgili Araştırmalar	29
2.3.1. Araştırmaların Değerlendirilmesi	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	41
----------------------------	----

3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği	45
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ortaokullardaki Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Taşıma Düzeyine İlişkin Bulgular	50
4.2. Bazı Değişkenlere Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeyleri Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	51
4.2.1. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	51
4.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	53
4.2.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	55
4.2.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	56
4.2.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	58
4.2.6. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	61
4.2.7. Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	63
4.2.8. Kulüp Çalışmalarına Katılıma Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	65
4.2.9. Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	67
4.2.9.1. Serbest Zamanlarını Kitap/Gazete Okuyarak Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular.	67
4.2.9.2. Serbest Zamanlarını Televizyon İzleyerek Değerlendirme Sıklığına	

Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	70
4.2.9.3. Serbest Zamanlarında İnternette Zaman Geçirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2.9.4. Serbest Zamanlarında Ders Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74
4.2.9.5. Serbest Zamanlarında Arkadaşlarla Çeşitli Konularda Sohbet/Tartışma Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular.....	76
4.2.9.6. Serbest Zamanlarını Arkadaşlarıyla Gezerek Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	78
4.2.9.7. Serbest Zamanlarını Arkadaşlarıyla Oynayarak Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	79
4.2.9.8. Serbest Zamanlarında Para Kazanılan Bir İşte Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	81
4.2.9.9. Serbest Zamanlarında Anneye/Babaya Yardım Etme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	83

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ortaokullardaki eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Taşıma Düzeyine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum.....	86
5.2. Bazı Değişkenlere Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum.....	87
5.2.1. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum.....	88
5.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	88
5.2.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	89
5.2.4. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	90
5.2.5. Aile Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin	

Bulguların Tartışma ve Yorumu	91
5.2.6. Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	92
5.2.7. Kulüp çalışmalarına katılmaya Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	92
5.3. Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum	93

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	100
6.2. Öneriler	104
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	104
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	105
KAYNAKÇA.....	106
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Düşünmeyi Geliştirici Bir Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci Davranışları.....	29
Tablo 2. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun SED'ine, Sınıf Düzeyine, Cinsiyete, Ailenin Gelir Durumuna, Akademik Başarı Düzeyine ve Sosyal Kulüplerde Görev Alma Durumuna Göre Dağılımı	43
Tablo 3. Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4. Ortaokul Öğrencileri İçin DDSÖ'nün Faktör ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları	47
Tablo 5. Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları	50
Tablo 6. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri	56
Tablo 9. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 10. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 11. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 12. Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 13. Kulüp Çalışmalarına Katılıma Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri	66
Tablo 14. Kitap/Gazete Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 15. Televizyon İzleme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 16. İnternette Zaman Geçirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	72

Tablo 17. Ders Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 18. Arkadaşlarla Çeşitli Konularda Sohbet/Tartışma Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 19. Arkadaşlarıyla Gezme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 20. Arkadaşlarla Oynama Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 21. Para Kazanılan Bir İşte Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 22. Anneye/Babaya Yardım Etme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumun ve okulların işlev ve ilerleyişleri geliştirilmek isteniyorsa düşünmeyi öğretmek hayati önem taşımaktadır (Fisher, 1995). Düşünme, yaşantımızı başlı başına etkileyen bir eylemdir. Planlarımızın yapılmasında, karşılaşılan her türlü sorunun çözümünde, kararlarımızı almamızda ve içinde bulunulan her türlü durumda zihnimizin faaliyete geçmesini sağlamaktadır (Doğanay, 2006, s.180). Yaşamın kurgusunda böylesine önemli bir etkiye ve yere sahip olan bu eylemin beceri haline gelmesi, öğrenilmesinin ve öğretilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak bu becerinin gerçekleşmesi, kısa bir sürede kolayca öğrenilebilecek, tesadüflere bırakılabilecek rastlantısal bir durum değildir. Okullarda profesyonel kişiler eliyle, planlı ve programlı bir şekilde, uzun süreli eğitim öğretim etkinlikleriyle ancak kazandırılabilir.

Öğrencilerde etkili düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenme ortamlarının, öğretim içeriğinin ve etkinliklerinin; bireyin düşünsel becerilerinin geliştirilmesine uygun; eleştirel düşünebilmesine olanak sağlayan ve bilimsel bir anlayış kazanmasına yardımcı olabilecek bir şekilde düzenlenmiş olması gerekir. Öğrenme ortamları, bireye ilişkisel düşünebilme, akıl yürütebilme ve yaratıcı düşünebilme becerilerinin kazandırılmasını hedeflemelidir (Akdağ & Güneş, 2003). Çünkü bilgiyi hazır olarak almak bireyin gelişimini destekleyici olamamaktadır. Temel konu ve kavramların neler olduğunu bilen; yeni bilgilere nasıl ulaşabileceğinin farkında olan, problem çözme becerisi gelişmiş, yaratıcı, analiz ve sentezleme yapabilen, yeniden yapılandırabilen yaratıcı bireyler, toplumda gelişimin sağlanmasına yardımcı olacaktır. Bütün bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle onların düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Düşünme becerisinin gelişiminde yapılacak öğretim çok önemlidir. Çünkü birey düşünme becerilerini kullanarak daha doğru kararlar verebilecek, sorunlarını etkili ve yaratıcı yollarla çözebilecek ve ham bilgiyi işleme becerisini geliştirecektir. Bilgi hızla gelişip artarken okulda düşünme becerisini kazanan öğrenci; okuldan sonraki yaşamında da kendi kendine öğrenmeyi sürdürebilecektir (Doğanay, 2006, s. 181-182). Okulda bu becerinin geliştirilebilmesi eğitim programı, öğretmen, ders araç-gereçleri, öğrenci gibi birçok faktörün yanı sıra sınıfın hem fiziksel hem psikolojik atmosferinin de buna uygun olmasını gerekli kılar. Düşünme becerilerinin kazandırılabilmesinin önemli bir

koşulu eğitim-öğretim faaliyetlerinin düşünmeyi destekleyen sınıflarda gerçekleştirilmesidir.

Alanyazın incelendiğinde düşünmeyi destekleyen bir sınıfın nasıl olması gerektiği konusunda bilim insanlarının çeşitli açıklamalarda bulundukları görülmektedir. *Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek (Teaching Children to Think)* adlı kitabı ve buna paralel çalışmalarıyla Robert Fisher, düşünme için uygun ortamın nasıl olması gerektiğini açıklayanların başında gelmektedir. Fisher'a (1995) göre düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamında öğretmen, öğrenci ve ortamın niteliği önemlidir. Öğretmen öğrenme ve düşünme için uygun ortam hazırlayan ve düşünmeyi kolaylaştıran, öğrenci öğrenen ve düşünenidir. Sınıf ortamı ise problem çözme ve yansıtıcı düşünmenin yoğun olarak kullanıldığı üst düzey düşünmeyi her açıdan destekleyen bir ortam olmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve ortamının sahip olduğu niteliklerin düzeyi de düşünmeyi destekleme açısından sınıfların durumunu etkileyecektir.

1.1.Problem

İnsan varlıklar içerisinde en mükemmeli olup geliştirilebilir bir potansiyele sahiptir (Şişman, 2007, s.1). İnsanın bu potansiyelinin gelişimi ancak eğitim ile sağlanabilecektir. İster kasıtlı olsun, ister tesadüfi olsun bireyin yaşantılarındaki her bir değişiklik eğitim ile ilgilidir. Kasıtlı olarak planlanmış olan davranış değişiklikleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen bu eğitimin de belli amaçlara hizmet etmesi gereklidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun amaçlarının iyi insan, iyi yurttaş ve iyi meslek adamı yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Bu amaçların gerçekleştirilmesi, okullarda oluşturulan öğrenme ortamlarının bu amaçlara hizmet edecek nitelikte olmasıyla doğru orantılıdır. Bu nihai amaçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim programları aracılığı ile bireyler, bir taraftan bir üst eğitim kademesine hazırlanırken, bir taraftan da kendilerine günlük yaşamda her an gereken üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi özellikler kazandırılmaya çalışılır. Bireylerin günümüz toplumunda karşılaşılabileceği birçok sorunun eğitim aracılığıyla çözülebileceği ortadadır (Doğanay, 2014, s. 304).

Geleneksel eğitimde odak noktası konu alanı bilgisi ve öğrencilere aktarımıdır. Bu doğrultuda öğretmenler de alan bilgisi, öğrencilere aktarılması, sınıfın yönetilmesi

ve çocuk gelişimi ile ilgili bilgilerle donatılmaktadır. Ancak günümüz toplumunun gereksinim duyduğu üst düzey düşünebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için konu alanı bilgisi yerine onun anlamlandırılması ve etkili kullanımına odaklanılması gerekmektedir. Bu da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin ön plana çıkmasını işaret etmektedir. Yani eğitimde odak noktası, konu alanı bilgisinden düşünmeye dayalı eğitime kaymaktadır (Doğanay, 2014, s. 304). Giderek artan bilgi miktarı bu değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü okulu bitirdikten sonra yaşamın içinde bireylerden sadece okulda öğrendikleri bilgileri kullanan değil; onları kullanarak yeni bilgiler üreten, problem çözen olması beklenmektedir (Doğanay, 2014, s. 306). Bu beklentilerin etkili bir şekilde karşılanması hazırlanan eğitim programları kadar, bu programların uygulandığı eğitim ortamlarının da bu yönde tasarlanmasını gerektirir. Eğer, düşünen, tartışan, sorgulayan bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, sınıf ortamlarının da düşünmeye, tartışmaya, sorgulamaya uygun, demokratik, çok yönlü iletişimin olduğu vb. nitelikte olması gerekir. Doğanay'ın (2014) da belirttiği gibi insanlar düşünme yeteneğine sahiptir; ancak bu yeteneğin geliştirilebilmesi için uygun ortam ve deneyimlere ihtiyaç vardır (s. 307).

Düşünmenin birikerek devam eden deneyimsel bir ürün olduğu ve geliştiği ortaya konmaktadır (Case, 1992; Dreyfus, 1984; Akt: Jensen, 2006, s. 224). Düşünme eyleminin kişinin gelişiminde, kendini gerçekleştirmesinde ve yaşantısında karşılaşacağı ve deneyimleyeceği her türlü durumda kullanacağı yaşantıları ile inşa ettiği bir bina olarak düşünüldüğünde; kendiliğinden oluşabilecek ve gerçekleşebilecek bir şey olmadığı göze çarpmaktadır. Burada bireye çeşitli katkılar, işe koşulacak durumlar ve yaşantılar ile destekleyici yaşantı alanları-ortamların bulunmasının gerekliliği söz konusudur. Bireyin yaşamında öğrenmelerin gerçekleştiği sınıflar düşünüldüğünde söz konusu katkılar; öğretmen ve diğer öğrencilerin düşünme eylemine katkı sağlayacak davranışları ile düşünmeye yöneltici soru sorma ve cesaretlendirme faaliyetleridir. İşe koşulacak durumlar; düşünmeye sevk edici ve düşünmeyi destekleyici eğitim-öğretim durumlarının düzenlenmesidir. Destekleyici ortamlar ise düşünme dostu olan, düşünmenin gerektirdiği özellikleri içinde barındıran sınıf ortamlarıdır.

Dünyada hızlı bir değişim ve gelişim bulunmaktadır. Zaman an be an değişimlere ve yeniliklere doğru ilerlerken onu yakalamak ve bu yeniliklere ayak uydurabilmek için birey kendi gelişimine yön vermek durumundadır. Doğanay ve Ünal'ın (2006) belirttiği gibi; insanlar doğalarında var olan düşünme özelliğine

sahiptirler. Bu özelliklerinin etkili ve alışkanlık haline getirilmiş bir düşünme becerisi olması gerekmektedir (s. 209). Aksi durumda; bu özellikleri kazanamamış insanların önyargılı, eksik, yanlış ve amaca yönelik olmayan bilgilerle düşünmeleri söz konusudur. Bilgileri sorgulayan ve bu yolla anlamaya çalışan, bağımsız olarak kendi kararlarını başkalarının etkisi olmadan alabilen, değişik açılardan olaylara bakıp yorumlayabilen bireylerin olduğu bir ortamda demokrasinin yaşanması ve gelişmesi mümkündür. Eleştiren, sorgulayan, problem çözen, yaratıcı ve cesaretli olan, zihinsel, psikolojik ve sosyal özelliklerini kullanabilen bireyler; günümüz eğitim-öğretim anlayışının desteklediği ve gerçekleştirmeye çalıştığı bir erektir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi de düşünme eylemine bağlıdır. Düşünmenin gerçekleşmesinin sağlanabilmesi de uygun faaliyetlere ve ortamlara bağlıdır. Buradan hareketle; eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarımızda, sınıflarımızda eğitim ortamlarının düşünme eyleminin gerçekleşmesini ne ölçüde destekleyici olduğunun belirlenmesi önemli bir gereksinimdir. Bu konuda yapılacak her türlü araştırma faaliyetinin hem öğrencilerin düşünme dostu sınıf ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürme şansını yükselteceğine hem de var olan durumu ortaya koyarak bu konuda yapılabilecek çalışmalara ve alınabilecek önlemlere katkılar sağlayacağı açıktır. Ayrıca düşünme eğitiminin gerek ortaokullara seçmeli ders olarak konulmuş olması gerekse okutulan diğer derslerin gerçekleştirmek istediği düşünme becerileriyle ilgili amaçlar; araştırmanın ortaokullarda gerçekleştirilmesinin gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinimden hareketle yapılan bu çalışmada; **“Öğrenci görüşlerine göre ortaokullardaki eğitim ortamlarının, düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyi nedir?”** sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu olan bir sınıfın taşıması gereken özellikleri ne ölçüde taşıdığının öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre eğitim ortamları, düşünme dostu sınıf özelliklerini düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları ile

düşünmeyi engelleyici öğretmen ve öğrenci davranışları bakımından ne ölçüde taşımaktadır?

2. Ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerine sahip oluş düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında;
 - a) Okulun sosyo-ekonomik düzeyine,
 - b) Sınıf düzeyine,
 - c) Cinsiyete,
 - d) Anne eğitim düzeyine,
 - e) Baba eğitim düzeyine,
 - f) Ailenin gelir düzeyine,
 - g) Akademik başarı düzeyine,
 - h) Okuldaki kulüp çalışmalarına katılma durumuna,
 - i) Boş zaman etkinliklerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Genel bir ifadeyle düşünme; herhangi bir konuda sonuca ulaşmak amacıyla bilgi ve kavramların incelenmesi, bunlar arasındaki ilişkilerin kurulup karşılaştırmalar yapılması ve farklı düşünceler üretme eylemidir (MEB, 2007). Düşünme, bazı sebepler karşısında iç dengesi bozulan bireyin kendisini rahatsız hissetmesi sonucu ve bu halden kurtulabilmek için gerçekleşen zihinsel süreçtir (Gömleksiz & Kan, 2009). Zihinsel bir süreç olan düşünme eylemi, bireyin kendi sınırlarından ve çevresinin oluşturduğu sınırlamalardan kurtulup değişen dünyaya ve değişen bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Düşünme eylemi, insan, dünya ve bilgi üçlemesinin etkileşmesiyle meydana gelmektedir (MEB, 2007). İnsan, bu çerçevede merkezde yer almaktadır. Çünkü becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dünya, etkileşilen ve düşünülen her şeyin var olduğu alanken; bilgi insan ve dünya arasındaki ilişkinin ürünüdür (Ülger, 2012). Bireyin bu üçlemenin içinde oluşu; karşılıklı etkileşimlerin meydana gelmesiyle dünyayı daha iyi anlamasına, bilgiyi işleyip kullanmasına ve dünyadaki değişim ve gelişimleri takip etmesine yardımcı olmaktadır (Ülger, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Düşünme Eğitimi Dersi seçmeli ders olarak 6-8. sınıflar için programda yerini almıştır. Dersin içeriği; programın genelinde hedeflenen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici nitelik taşımaktadır. Öğretim programlarında; öğrencilerin merak eden,

sorgulayan, problem çözebilen, akıl yürüten, karar verebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2004). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi için düşünmeyi destekleyen faaliyetlere ve çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin; öğretim programlarının hedeflerini kazanıp kendine güvenen, cesaretli, yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler olabilmeleri, eğitim ve öğretim ortamında karşılaşılan her türlü etkinlikte düşünsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

Öğrencilerin; hedeflenen becerileri kazanması, eğitim-öğretim ortamında kendisine sunulan fırsatlar ve gerçekleştirilen faaliyetlerin yanı sıra, öğretmen davranışlarının da destekleyici olduğu düşünme dostu bir sınıf ortamında gerçekleşebilecektir. Çünkü; Chapin ve Messick'e (1999; Akt: Kaya, 2009) göre; eğitimin en önemli amaçlarından biri bireylerinin sınıf dışında da ihtiyaç duyacakları evrensel düşünme becerilerinin öğretilmesidir. Bu beceriler sınıf içinde gerçekleştirilecek öğrenmelerle sağlanabilecektir. Öğrencilere sunulacak her türlü öğretim etkinliği, sınıf içindeki diğer öğrencilerin davranışları ve öğretmen davranışları düşünme eyleminin gerçekleşmesine ve bu becerinin kazanılmasında etkili olacak unsurlardandır. Turner (1999; Akt: Kaya, 2009) da problemler karşısında etkili yaklaşımlar sergileyen bir öğretmenin, öğrencilerinin düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişimleri üzerinde her şeyden önemli olacağını vurgulamaktadır. Kaya'nın (2008) öğretmen adayları ile yaptığı araştırma sonuçları da öğretmen öz-yeterliklerinin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilişkili olduğu yönündedir.

Beyer'e (2001) göre düşünme dostu sınıf ortamlarının taşınması gereken özellikler bulunmaktadır; bunlar; düşünmeyi gerektiren soruların sorulması, düşünmeye dayalı etkinliklerin oluşturulması, sadece hatırlamalara yönelik olmayan, anlamlı düşünmenin sağlanabileceği etkinliklere yer verme ve öğrencilerin katılımın teşvik edilmesidir (Akt: Doğanay & Sarı, 2012a). Ancak düşünme dostu sınıf olarak ifade edilen bu sınıflarda düşünme eyleminin öğrencilerde bir beceriye dönüşmesine olanak sağlanabilecektir.

Sadece seçmeli ders ile gerçekleşmesi mümkün olmayan düşünme becerisi, ancak tüm derslere yayılarak, uygun eğitim ortamlarında, uygun öğretim etkinlikleri ile ve elbette uygun öğretmen ve öğrenci davranışlarının yer aldığı sınıflarda gerçekleşebilecektir. Çünkü günümüz yaşamı problemlerini çözebilen, kendine güvenli, düşünme becerilerini hayata geçirebilen, etkili kararlar verebilen bireylere ihtiyaç

duymaktadır. Bireyin öğrenim yaşantıları da bu özelliklere sahip olunabilmesine uygun düzenlenmeli; eğitim ortamları düşünmeyi destekleyici nitelik taşımalıdır. Bu araştırma bu vurgunun güçlendirilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Okullardaki düşünme dostu sınıf özelliklerinin incelenmesi, mevcut durumun belirlenmesi ve öğretmen, öğrenci ve sınıfların /okulların fiziksel, psikolojik ve kültürel açılardan düşünmeyi öğretecek, özendiricek, kullandırtacak niteliklere kavuşturulması bakımından önemli görülmektedir. Yapılan bu araştırmanın hem bu konuda yapılacak düzenlemelere bilimsel bir dayanak oluşturması; hem de konuyla ilgili yapılacak başka uygulama ve araştırmalara bir motivasyon kaynağı olacağı, ışık tutacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de konuyla ilgili alanyazın taramalarında düşünme eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırmaya ulaşılmış olmakla birlikte (Bökeoğlu & Yılmaz, 2005; Gelen, 2002; Karadeniz, 2006; Seferoğlu & Akbıyık, 2006; Yağcı, 2008; Yaman & Yalçın, 2003;) düşünmenin öğretileceği bir sınıf ortamının hangi niteliklere sahip olması üzerine çok sınırlı sayıda (Doğanay & Sarı, 2012a, 2012b; Kaya, 2008) çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Alkın-Şahin ve Gözütok (2013) eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretmenin davranışlarına yönelik envanter geliştirme çalışması yapmışlardır ancak bu çalışmada sınıf ortamının diğer boyutları ele alınmamıştır. Bu çalışmanın Türkiye eğitim alanyazınındaki bu boşluğun giderilmesine katkı getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ), Doğanay ve Sarı (2012a) tarafından ilköğretim beşinci sınıf düzeyi için geliştirilmiştir. Bu çalışmada DDSÖ, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları istatistiksel olarak güvenirlik ve faktör analizleri ile yeniden sınanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda DDSÖ’nün bu yaş grubu için de kullanıma uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu teyit edilmiştir. Bu çalışmanın bu açıdan da önemli olduğu düşünülmektedir. Geçerliği ve güvenirliği test edilen DDSÖ’nün, bu konuyu benzer yaş gruplarında çalışacak araştırmacılar için uygun bir veri toplama aracı olması itibarıyla alana önemli katkılar sağlaması umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Ortaokul öğrencileri “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği”nde yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda okuyan 5-8. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ)'nde yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Düşünme, bazı sebepler karşısında iç dengesi bozulan bireyin kendisini rahatsız hissetmesi sonucu ve bu halden kurtulabilmek için gerçekleşen zihinsel süreçtir (Gömleksiz ve Kan, 2009).

Düşünme Dostu Sınıf Ortamı: Düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı.

1.7. Kısaltmalar

DDSO: Düşünme Dostu Sınıf Ortamı

DDSÖ: Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Düşünmeden öğrenmek, vakit kaybetmektir.

Konfüçyüs

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında; dünden bugüne düşünme, düşünme eğitimi, son on yılda Türkiye eğitim sisteminde düşünme eğitimi ve düşünme dostu sınıf konularına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. İlgili araştırmalar bölümü ise alan yazın taramaları sonucu ulaşılan araştırmalar ve bu araştırmalara ilişkin değerlendirme olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde düşünme kavramı; düşünme eğitimi, Türkiye eğitim sisteminde düşünme eğitimi ve düşünme dostu sınıf ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Düşünme

Jensen'e (2006, s.22) göre insan doğduğundan itibaren öğrenmeye ve düşünmeye bütün olarak hazır bir haldedir. İnsanın düşünebiliyor olması da onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerdendir. Mutluluğu aramak ve akı ile doğruya ulaşmak insanların gerçekleştirdiği düşünme çabalarıdır. Düşünme ilk zamanlardan günümüze kadar gelen ve sonu olmayan bir eylemdir. Şüphe duyan, merak ettiği konuları araştırarak sonucunda mantıklı açıklamalara ulaşmaya çalışan, kendi sınırlarını aşip düşünmenin ve düşüncenin sınırsız dünyasında yolculuğuna devam eden insanlar; var oldukları sürece gördüklerinden ve yaşadıklarından daha uzak ufuklara gidebileceklerdir.

Düşünme denince akla gelen ilk ifadelerden birisi felsefe kavramıdır. Düşünme ya da deney yoluyla doğruyu, hakikati bulmayı ifade eden felsefe; durmadan ve dinlenmeden bilgiyi ve doğruyu arama işidir (Gökberk, 1985, s.12-13). Bilgiyi ve doğruyu ararken hangi tekniklerin, hangi zihinsel faaliyetlerin, hangi stratejilerin kullanılacağı üzerindeki zihinsel faaliyetler, “düşünme” eyleminin kökeninin felsefeye dayandığına işaret etmektedir.

Düşünen, bilmek için yaşayan, edindiği her türlü bilgiyi yaşamın ve yaşamının temeli yapmak isteyen, ilkçağda Yunanistan’da ortaya çıkan ve düşünür olarak ifade edilen “filozoflar” da düşünme konusu ile ilgili olarak bu alanda yerlerini alan kahramanlar olmuşlardır (Gökberk, 1985, s.15). Düşünme ve düşünürlerin doğuşunda anavatan kabul edilen yer Yunanistan’dır. Her konuda bilinçli, planlı bir düşünme işinin gerçekleştirildiği bu yerde ilk olarak “Var olanların kökenini ne oluşturur?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Böylece kişinin yaşadığı dünyada etrafında gördüklerine anlam verip tanımlama isteği/merakı onu düşünmeye sevk etmiştir.

Bilimsel olarak düşünme ve bu yolla sorulara yanıt aramanın Aristoteles ile başladığı kabul edilmektedir (Gökberk, 1985, s.18-19). Aristoteles, doğru düşünme yöntemi ile eleştiren ve kendi sistemini geliştiren ilk bilimsel yapılı düşünürdür (Hançerlioğlu, 1993, s.102). Diğer taraftan bilimsel düşünmenin en saf halinden söz edilmesine olanak sağlayan başka bir isim de Thales’tir (Gökberk, 1985, s.20-21). Aristoteles ve Thales gibi daha birçok filozof düşünme ve düşünme biçimleri üzerinde önemli katkılar getirmiş ve getirmektedirler. Bu bağlamda ilk doğuşu felsefeye dayandırılan düşünme kavramı; insanın var oluşu ile başlayan ve yaşam boyunca geliştirilebilen insana özgü bir niteliktir. Çünkü düşünme; insan beyninin en önemli bir fonksiyonudur. Algılanarak zihne gelen veriler, beynin yapıları içinden geçirilerek yeni bilgi ve sonuçlara ulaşılmaktadır.

Alan yazında düşünme kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde Holyoak ve Morrison’un (2005, s.1) düşünmeyi, “içinde bulunulan durumların zihinde meydana getirdiği yansımalarının belli bir amaç doğrultusunda sistemli aktarımı” olarak tanımladıkları görülmektedir. Thomson’a (1959) göre ise düşünmek kelimesine yönelik açıklamalardan bazıları aşağıdaki şekildedir (Akt: Kaya, 2009):

- Fanteziler, hayaller vs. Bütün bunları geri plana iten veya görmezden gelen istektir.
- Arzu ve ihtiyaçların düşünsel simgeleridir.
- Anı veya bilgilerin hatırlanmasıdır.
- Anılar ve bilgilerin yeni durumlara uyarlanarak gerçekçi hayallerin kurulmasıdır.
- Dikkat gerektiren işlerin yapılması sırasında, gereken dikkati sağlayabilmek için harcanan zihinsel güçtür.

- Akıl yürütme, yansıtma ve zihinsellik olarak adlandırılan derin düşünmedir.

Düşünme; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998, C1. s. 660). Doğanay, düşünmeyi dış uyaranların belirli amaçlar doğrultusunda zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yeni bilgiler oluşturulması olarak tanımlamaktadır (2011, s.305). Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş biçimi olan düşünme, var olan bilgilerden yenisine ulaşma ve eldeki bilgilerin ilerisine gitme olarak da tanımlanmaktadır (Özden, 2011, s.139). Bir başka tanıma göre düşünme; bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyuları ile ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırarak analiz edip değerlendirdikleri ve değişik durumlara uygulayabilmeleri için gerçekleştirdikleri zihinsel etkinliklerdir (Bodur & Sünbül, 2010).

Doğanay (2015) düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde belirtmektedir (s. 154):

- Düşünme yaşantılar ile iç içedir. Düşünmeyi deneyimlemek gerekmektedir. Ayrıca deneyimlerin türü, sayısı ve düzeyi de düşünme üzerinde etkilidir.
- Çevre düşünme üzerinde etkilidir.
- Düşünme belli bir amaç için gerçekleştirilir.
- Gelişimsel bir eylemdir.
- Farklı biçimlerde ortaya çıkabilir.

Doğanay (2011)'a göre karşılaşılan herhangi bir sorunu çözme isteği, amaçlanan durumların gerçekleştirilebilmesi, olayların, durumların ve kişilerin tanınip anlaşılabilmesi, kişilerin çevreden aldığı uyaranları toplayıp beyinde işlemesiyle anlamlandırma çalışmaları yapmasını sağlar; alınan her türlü uyaranın kişinin belleğinde daha önceden var olan bilgi ve tecrübelerle işlenmesi sonucu temel bilişsel süreçler devreye sokulmuş olur. Oluşturulan bu bilgiler bilişsel becerilerin kullanılmasıyla işlenir. İşlenen bilgiler sonucunda kişinin zihninde yeni düşünceler oluşturulmuş olur (s.305). Bu bağlamda, zihinsel bir etkinlik olan düşünmenin; bilgi gerektiren, elde edilen bilgilerden çıkarımların yapılmasına, öğrenme-öğretme süreci içinde öğrencilere kazandırılması gereken tüm kazanımların hayata aktarılmasına olanak sağlayacak bir

beceriler bütünü olduğu söylenebilir. Bu beceriler bütünü şu düşünme tarzları ile ifadesini bulmaktadır: Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme (Özden, 2011, s.146).

Milli eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Programında eleştirel düşünme, “yargıda bulunmak, ölçüt belirlemek ve kullanmak, kendi kendini düzeltmek ve içeriğe duyarlı olmak” şeklinde tanımlanmıştır. Burada ölçüt ile ilgili iki durum ifade edilmektedir. Ölçütü oluşturmak ve ölçütü kullanmak; düşünceyi savunmada, temellendirmede ve inandırıcılığını artırmada önemlidir. Aynı zamanda ölçütler, karşılaştırmalar yapmada, sınıflandırmada, benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasında, önem ve önceliklerin belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Diğer taraftan bağlama duyarlılık da düşünce ve ifadelerin doğruluğunun ve yanlışlığının değerlendirilmesinde; söyleyen ve söylenenin birbirine karıştırılmamasında önemi vurgulanan bir noktadır (MEB, 2007).

Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme, birbiriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir beceridir (Doğanay, 2014, s.325). Yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısından söz eden Ennis (1985; Akt: Seferoğlu & Akbıyık, 2006), eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır. Bu durumda Ennis (1991), eleştirel düşünmeyi; neye inanılacağına ve hangi eylemde bulunulacağına karar verilmesi süreci olarak görmüştür (Akt: Doğanay, 2015, s. 162). Eleştirel düşünme, içinde bulunulan bağlama duyarlı, kriterler üzerine inşa edilmiş ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir (Nosich, 2011, s. 2). Özden’e (2011) göre eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünceleri ve etkileşimde bulunduğu diğer kişilerin düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendisini, çevresini, olayları, durumları ve düşünceleri anlamaya yönelik aktif ve organize olmuş zihinsel süreçtir (s. 160). Aybek (2007b), eleştirel düşünmenin farklı tanımları olmasına karşın, aşağı yukarı bütün tanımlarda, eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğiliminin vurgulandığını belirtmektedir. Özden’e (2011) göre eleştirel düşünme süreci beş temel özelliği içermektedir (s.160):

- Aktif olmak: Kişi eleştirel düşünmeyi gerçekleştirirken bütün bilişsel becerilerini aktif olarak kullanmaktadır.
- Bağımsız olmak: Önyargılara ve otoritelere bağlı olmamayı gerektirir.

- Yeni düşüncelere açıklık: Kişinin kendi düşünceleri ile birlikte farklı düşünceleri de değerlendirerek düşüncelerinde zenginlik sağlamaktadır.
- Kanıt ve nedenleri dikkate almak: Kişinin ortaya koyduğu düşüncesinin kanıt ve nedenleriyle savunulabilir olmasıdır.
- Organizasyon: Nedenlerin, sonuçların, temel düşüncelerin, destekleyicilerin ve kanıtların açıklanabilir olmasıdır.

Diğer bir üst düzey düşünme biçimi olan yaratıcılık ise var olanlardan yeni kombinasyonlar veya değişiklikler yapmadır; bir düşünme biçimi olan ve bireyin her türlü faaliyetlerinin içinde yer alan zihinsel bir durumdur. Torrance'a (1962; Akt: Karakuş, 2001) göre yaratıcılık, problemlere duyarlı olma süreci ve bunun sonucu olarak, eksikliğin duyulması, eksik öğelerin fark edilmesi, bu öğelerle ilgili fikir veya hipotezlerin şekillendirilmesi, çözüme ilişkin tahminler yürütme, hipotezlerin test edilmesi, gerektiğinde değiştirilip yeniden test edilmesi ve sonucun ortaya konulmasıdır.

Yaratıcılık, Yıldırım'a (1998) göre kavramlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak yeni kavramlar ve düşünceler üretmek iken; yaratıcılığı tutum, yetenek ve süreç olarak üç boyutta ele alan Harris'e (1998) göre ise düşünceleri birleştirme veya yeniden uygulama yolu ile yeni düşüncelerin oluşturulması yeteneğidir (Akt: Doğanay, 2015, s. 165). Yaratıcı kişiler genellikle kendine güvenen, risk alan, enerji dolu, macera seven, meraklı, mizahi duyguları gelişmiş, idealist, yalnız kalmayı seven, estetik zevklere sahip, yeniliklere düşkün, karmaşıklığı seven, ani davranışlar gösterebilen özelliklere sahiptirler (Özden, 2011, s.176-177). Yaratıcı düşünme, özgün düşünceler, fikirler ortaya koyabilmek, var olan sorunları değişik açılardan değerlendirerek farklı çözüm yolları üretebilmektir. Üretkenliği ortaya koyan bir süreçtir ve bu nedenle öğrencilere profesyonelce kazandırılması önemlidir. Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programında okullarda yaratıcılık eğitiminin gerekçeleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2012):

Yaratıcılık eğitimi almak öğrencilere;

- Fırsatların farkına varma ve bunlardan yararlanma,
- Karşılaştıkları sorunlara yeni çözüm yolları bulma,
- Eğitimle merak duygularının harekete geçirilmesi sonucu çok yönlü düşünme,

- Özgün düşünme becerilerini kazanma,
- Farklı olayın farklı düzeylerde orijinallik gerektirdiğini ortaya koyma ve bütünleştirme,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini artırma,
- Esnek düşünme becerilerini geliştirme,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilme,
- Orijinal, yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmaları becerilerini kazandırmak için gereklidir.

Diğer bir üst düzey düşünme becerisi olan problem çözme, herhangi bir problemin çözülmesi için önceki yaşantılardan elde edilen öğrenmelerin basit kullanımlarının ötesinde yeni çözüm yolları bulabilmektir (Korkut, 2002, s.177). Birey, günlük yaşantısı içinde birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Karşılaşılan problemlerin çözüme ulaştırılması problem çözme becerisine bağlıdır. Çünkü birey küçük yaşlardan itibaren karşılaştığı her türlü sorunu farkında olarak ya da olmayarak bu becerisi ile çözüme ulaştırmaktadır. Problem çözmede bireyler, öncelikle karşılaştıkları problemi açıklayıp tanımlarlar. Problemin çözümü ile ilişkili olabilecek bilgileri seçerler. Bunlara bağlı olarak geçici çözüm yolları denilen hipotezler geliştirirler. Alternatifleri gözden geçirerek seçim yaparlar ve sonuca yani problemin çözümüne ulaşırlar (Özden, 2011, s.146). Problem çözme karmaşık durumlarla baş etmede kullanılmaktadır. Hem kavram bilgilerinin hem de motor becerilerinin kullanılmasına gereklilik duyar. Bireyin eleştirel düşünmesini, yaratıcı olmasını, mantıksal akıl yürütmesini ve daha sonra karşılaşacağı problemleri çözmesini sağlamaktadır (Doğanay, 2011, s.176).

Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde ise bireyler; ana fikirleri bulma, yorumlama yapma, mantıksal çıkarımlarda bulunma, bilgileri sıraya koyma, neden-sonuç ilişkilerini açıklama, duygu ve düşünceleri ifade etme, bilinenlerle bilinmeyenleri kestirme gibi davranışlar gösterirler (Özden, 2011, s146).

Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlüğüne göre bilimsel düşünce, bilim temeline dayalı özgür, eleştirci ve araştırmacı bir düşüncedir (TDK, 2011, s. 341). Bu nedenle bilimsel düşünme diğer bütün becerilerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bilimsel düşünen bireyler, araştıran, sorgulayan, merak eden, eleştiren, yaratıcılığını kullanan, elindeki bilgileri kullanarak yeni bilgilere ulaşmaya çalışan, analiz, sentez ve

değerlendirmeler yapan, verileri doğru okuyabilen ve ifade edebilen davranışlar göstermektedirler (Özden, 2011, s.146).

Bütün bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması ve günlük yaşamlarında kullanılabilmesi düşünme eğitimi gereklidir.

2.1.2. Düşünme Eğitimi

Eğitim, bireyin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Birey yaşantısı boyunca planlı ya da planlanmamış olarak birçok eğitimsel faaliyetlerle iç içe olmaktadır. Gelişen dünyada birçok özelliklerle donanık olmak, bireylerin hayatlarında gösterdikleri başarılar, izledikleri yollar, karşılaştıkları sorunları çözebilme, yeni durumlara uyum sağlayabilme açısından gerekli olmaktadır. Son yıllarda çocuklarda düşünme ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dünya çapında giderek artan bir ilgi vardır ve bu ilgi, beynin nasıl işlediği ve insanların nasıl öğrendiği hakkındaki yeni bilgilerle beslenmektedir (Fisher, 2007). Bireyin hayatında eğitimsel yaşantıları ile kazanacağı her türlü bilgi, birikim ve beceriler oldukça önemli yer tutmaktadır. Bireyin doğası gereği sahip olduğu ve kendisini de diğer canlılardan ayıran yegâne özellik olan düşünme, bu beceriler arasında yer almaktadır. Düşünme becerisi, insana zaman içinde gerek karşılaşılan durumlara bağlı olarak gerekse alınan eğitimler sayesinde gelişmektedir. Bireylerde düşünme becerilerinin geliştirilmesi okul ortamlarında kasıtlı ve istendik olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin çoğu, her çocuğun düşünme becerilerinin geliştirilmesini eğitimin en öncelikli amacı olarak görmektedir (Wassermann, 1984). Çünkü düşünme bireyin hayatının her anında başvurduğu önemli bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için de eğitim ve öğretim programlarında bu beceriyi geliştirici içerik ve faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Fair ve Kachaturoff (1988) düşünmeyi öğretmek ile ilgili olarak; düşünme becerileri, araştırma ile öğrenme, araç-gereç kullanımı, soru sorma, problem çözme, değerlerin kazanımı ve tartışmanın önemi üzerinde durmuş, öğrenme etkinliklerinde öğrenciyi bilgiye ulaştıracak ve bilgi üretmesini sağlayacak etkinliklerle öğrenciye yardımcı olmanın gereğini vurgulamıştır (Akt: Gelen, 2002) .

Düşünme becerileri önemlidir, çünkü eğitimde “temel” kabul edilenler (okuma-yazma, matematik, fen vb.) iyi öğretilmiş olsa da insanın potansiyelini veya aktif vatandaşlık arzusunu karşılamakta yeterli değildir (Fisher, 2007). Düşünme becerileri,

düşünme eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Alan yazında düşünme eğitimi için birçok yaklaşım bulunmaktadır.

Düşünme eğitiminde ortaya çıkan bu yaklaşımlardan dünyada en çok bilineni ve 1978'den beri ABD'de yaygın; günümüzde de seksenden fazla ülkede uygulamada olan aracılı zenginleştirme programıdır. Bu program, Reuven Feuerstein tarafından geliştirilen; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme için bilişsel açıdan geliştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olmayı ve temel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Reuven Feuerstein, öğrencilerin bilişsel gelişiminde ortaya çıkan eksikliklerin; özel olarak tasarlanmış araçlarla birlikte iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından araçlı öğrenme deneyimleri sağlanarak daha sonraki zamanlarda da düzeltilebilir olduğunu ortaya koymaktır (Ben-Hur, 2006). Kısacası bu yaklaşım; yetişkinlerin çocukların bilişsel açıdan geliştirilmelerine nasıl yardımcı olacakları ile ilgilidir Aracılı Zenginleştirme Programı'nın temel amaçları şunlardır (Link, 1991; Akt: Kaya, 2014, s. 210): Bilişsel işlevlerdeki zayıflık ya da eksiklikleri düzenleme, öğrencilerin düşünme için önemli olan işlemleri öğrenmeleri ve uygulamalarına yardımcı olma, anlık düşünme alışkanlıklarının yönetimi ile merak ve motivasyon sağlama, öğrencilerin yansıtıcı ve anlamlı düşünme sürecini artırma, öğrencilerin düşünmeden yapılan nesnel davranışlar yerine ödev temelli soyut hedeflere yönelik olarak motivasyonlarının sağlanması ve öğrencilerin önceki bilgileri tekrarlayan zayıf öğrenen olmaktan çıkarılıp aktif, yeni bilgiler yaratanlar haline getirilmesidir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı 1970'li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilmiş bir düşünme eğitimi yaklaşımıdır. Temelde çocuklara düşünme eğitimi vermeye yönelik olan bir programdır. Program sistematik sorgulama ve tartışmaya dayalıdır. Bu yaklaşım ile çocuklara; kendi sorularını sorma, önemli kavramları keşfetme, düşünme becerilerini geliştirme ve olaylara farklı bakış açısı ile bakmayı öğrenme fırsatları sunulmaktadır (Gür, 2011). Çünkü Lipman'a (1984) göre çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için felsefenin ilköğretim programının merkezine konması gerekmektedir (Akt: Kaya, 2014, s. 207).

Düşünme öğretimi ile ilgili yaklaşımlardan bir diğeri de fen öğretimiyle bilişsel hızlandırmadır. Bu yaklaşım, Londra'da 2001 yılında uygulanmaya başlayan Cognitive Acceleration through Science Education (CASE) projesiyle anılmaktadır. Projede ders konusunun ne olduğundan çok düşünmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. İçinde 32 aktivitenin yer aldığı iki yıla yayılmış bir uygulama süreci olarak tasarlanmıştır

(Monifieth High School, 2001). Projede öğrencilere bilişsel karmaşalar yaşatılarak anlama düzeylerinin artırılması amaçlanmakta ve karmaşık deneyimlerle düşünceleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Böylece öğrencilerin biliş potansiyellerinin maksimum düzeyde kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu proje, fen öğretiminde hazırlanmış olmasına karşın öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için başka derslerde de kullanılabilmektedir (Adey, 1999, s.25).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir diğer yaklaşım da McGuinness (2000) tarafından uygulanan öğrenci düşünme becerilerinin etkinleştirilmesidir [Activating Children's Thinking Skills (ACTS)]. Bu yaklaşımda düşünme becerilerinin sınıflandırılması ve pedagojisi ile ilgili öğrenme çerçevesinin özellikleri ortaya konulmaktadır. Burada öğrencinin her zaman görünür olmayan "saklı" bazı özelliklerini de ortaya koyarak düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre ACTS'de düşünme tipleri şu şekilde ifade edilmiştir (McGuinness, 2000):

- Sıralama yapma, gruplama sınıflandırma, analiz, parça-bütün ilişkisi, zıtlıklar ve karşılaştırma; bilgiyi anlam olarak alan tip.
- Tahminler yapma, hipotez kurma, sonuçları deneme, görüş ve gerçeği ayırma, önyargıların belirlenmesi, kanıtları değerlendirme; bilgilerin eleştirilmesi ve incelenmesini yapan tip.
- Yeni düşünceler oluşturma, birleştirme, kendi görüşünü oluşturma, bilinenlerle görüşleri karşılaştırma/harmanlama; yaratıcı tip.
- Problemin çözülmesi, problemin tanımlanması, farklı çözüm yollarının düşünülmesi ve sonuçların test edilmesi; problem çözen tip.
- Planlama, alt amaçlar oluşturma, ilerlemeyi takip etme; planlamacı tip.
- Kararlar oluşturma, seçenekler üretme, artı ve eksi yanları tartma, seçenekler üreten tip.

Harvard Üniversitesi'nde 1967 yılından itibaren uygulamaya konulan ve Project Zero Topluluğu tarafından yürütülen düşünme kültürü projesi de bir diğer öğretim yaklaşımıdır. Bu, okulda kültürel dinamikler, şekillendiriciler (hareket ve dil, zaman, çevre, fırsatlar, rutinler, modelleme, etkileşim ve beklentiler) etrafında grupların oluşturularak öğrencilerin düşünme eğilimlerinin ve derin düşüncelerinin desteklenmesinin amaçlandığı düşünme kültürüne odaklanmış bir projedir. Projede

sorgulama ve tartışmaya yer verilmiş olmakla birlikte öğrencilerin düşünme süreçleri ile ilgili büyük olgunluk gösterdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca projede öğrencilerin dil sanatları üzerinde yapılan sınavlarda üstün performanslar gösterdikleri de elde edilen diğer bulgular arasındadır. Proje resmi olarak 2009 yılında sona ermiş olmasına karşın liderlik ve sosyal gelişim amaçlı olarak 2013 yılına kadar devam etmiştir (Harvard Graduate School of Education, 2014).

Düşünme eğitimi yaklaşımları içinde söz edilebilecek olan bir diğer yaklaşım ise Sternberg'in başarılı zeka kuramıdır. Sternberg'e göre zeka, sadece akademik becerileri değil yaşam becerilerini de kapsayan öğelerden oluşmaktadır. Başarılı zekâ; analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünmeye dayalı becerileri içermektedir. Sternberg, günümüz yaşam koşulları içinde başarılı olabilmek için bireylerin esnek, yaratıcı ve araştırmacı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak da eğitim programlarında öğrencilerin hayatta başarılı olabilmeleri için başarılı zeka öğelerine yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt: Tok & Sevinç, 2010).

Joy Guilford tarafından ortaya konan bir diğer düşünme becerileri öğretim programı SOI (Structure of Intellect Program) zihnin yapısı programıdır. Bu program daha çok yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir programdır. Programda konverjant ve diverjant düşünmenin farklılıkları ortaya konmuş ve yaratıcı düşünmeyi direkt olarak ilgilendiren diverjant düşünme ile ilgilenilmiştir. Konverjant düşünme, bir tek sonucu olan düşünme iken; diverjant düşünme fikirlerin üretilmesi sürecidir. Guilford diverjant düşünmeyi akılcılık, esneklik, özgünlük ve incelik başlıkları altında incelemiştir. Bu model Meeker tarafından 1969 yılında geliştirilmiş ve son halini almıştır (Kaya, 2014, s. 205).

“Düşünme eğitimi kapsamında öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak neler yapılmalıdır ve nasıl yapılmalıdır?” sorusunun yanıtını vermek gerekmektedir. Bu sorunun yanıtını bulmak için de öncelikle öğrenmede etkili olan boyutlara düşünme açısından bakılmalıdır. Düşünebilmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Çünkü bilgi olmadan herhangi bir konuda düşünmek olası değildir. Yani bilgi, düşünmenin yapı taşlarındandır. Bilgi olmadan düşünme gerçekleşmez. Düşünme sürecine olumlu etkileri olan aşağıdaki maddeler üzerinde Beyer (1987) ve De Bono (1993) ortak görüştedirler (Akt: Doğanay, 2015, s. 153-154):

- Düşünme öğrenilebilir ve geliştirilebilir, herkes düşünebilir.
- Gerçeği arama duygusudur.

- Septik bir yaklaşımdır.
- Sebep ve kanıt bulmak önemlidir.
- Başkalarının bakış açıları üzerinde düşünülebilir.
- Karar vermeden önce yeterli bilgi toplanmadır.
- Bütün olarak durumu kapsayacak bir sonuç ya da yargı oluşturmak için istekli olmaktır.

Düşünme becerilerinin öğretilmesinde karşımıza iki yaklaşım çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi düşünme becerilerinin bir beceri olarak başlı başına içerikten bağımsız olarak öğretilmesidir. İkincisi ise; içeriğin öğretilmesinde düşünme becerilerinin kullanılmasıdır (Doğanay, 2015, s.158). Yani birincisinde amaç olarak düşünme becerileri ele alınırken; ikincisinde araç olarak ele alınmıştır.

Düşünme becerilerinin öğretilmesinin amaçlandığı yaklaşımda; Beyer (1991) altı basamağın yer aldığı bir strateji ortaya koymuştur. Bu basamaklar; giriş, rehber eşliğinde uygulama, bağımsız uygulama, transfer ve genişletme, rehberli uygulama ve özerkliktir (Akt: Doğanay, 2015, s.158). Giriş basamağı öğrencilere öğretilecek becerinin belirtilerek tanıtılması, bilgilendirilmesini içermektedir. Öğrencilere sunulan bilgi ışığında öğretmen ile uygulama yapma rehber eşliğinde uygulama basamağıdır. Öğrencinin beceriyi bağımsız olarak uygulamayı gerçekleştirenceye kadar devam eden bir basamaktır. Bağımsız uygulama aşaması aynı konu içinde öğrencilerin beceriyi bağımsız olarak uygulamalarının sağlandığı aşamadır. Bağımsız olarak beceriyi uygulayan öğrencinin farklı alanlarda da aynı beceriyi uygulayabilmesi transfer ve genişletme basamağında gerçekleştirilir. Transfer aşamasında öğrencilerin farklı alanlara düşünme becerisini uygulayabilmeleri noktasında rehberli uygulamanın devamı sağlanmalıdır. Düşünme becerisini kendi başına bilgi oluşturmak için kullanılması da özerk kullanım basamağını oluşturmaktadır (Doğanay, 2015, s.158-159).

Düşünme becerilerinin kazanılmasının ayrı bir ders olarak okutulmasını öneren ve uygulayıcısı olan De Bono'nun programında yer alan düşünme becerileri şunlardır (Akt: Özden, 2011, s. 148-149):

1. Bir problemin olumlu, olumsuz ve ilginç kısımlarının belirlenmesi,
2. Karar vermede bütün unsurların göz önünde bulundurulabilmesi,

3. Her türlü aşamada sonucu görebilme,
4. Amaçların belirlenmesi,
5. Amaca odaklanması ve
6. Öncelik sırasına koymadır.

De Bono (1997) farklı düşünme süreçlerinin sistematik olarak işletilebilmesi için Altı Şapkalı Düşünme stratejisini geliştirmiştir. Bu stratejide iki temel amaç hedeflenmektedir. Düşünen kişinin her defasında tek bir şeyle uğraşmasını sağlamak ve düşünme biçimlerine istenildiğinde geçişi sağlayabilmektir (Doğanay, 2015, s. 179). Farklı düşünme biçimleri farklı renklerdeki şapkalarla ifade edilmektedir. Beyaz şapka bilginin işlenmesi; siyah, sarı ve mavi şapkalar akıl yürütme; sarı şapka araştırma; kırmızı ve yeşil şapkalar yaratıcılık; siyah ve mavi şapkalar da değerlendirme becerilerinin kullanılmasına yöneliktir (Doğanay, 2015, s. 180).

Düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili ikinci yaklaşımda, düşünme becerilerinin öğretim içeriğinin öğretilmesi ile ilişkilendirilmesi ve düşünme becerileriyle ders içeriğinin birlikte öğrenilmesi öngörülmektedir (Doğanay, 2015, s.182). Böylece öğrenciler hem düşünme becerilerini öğrenebilecek hem de ders içeriğinde kendilerine sunulanları öğrenebileceklerdir.

Değişen ve gelişen dünyada bilimin, teknolojinin gelişimine ayak uydurabilmek ve en önemlisi bütün bu değişim ve gelişimin bir parçası ya da paydaşı olabilmek düşünme becerileri gelişmiş bireyler aracılığı ile olabilecektir. Ülkemizde bu amaçla eğitim sistemimizdeki durumun nasıl olduğu merak uyandırmaktadır. Çünkü okulların en önemli görevi, demokratik düşünceyi benimsemiş, yaratıcı, üretken, çok yönlü düşünebilen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilip sonraki öğrenmelerini buna göre yapılandırabilen, problem çözen, insana saygılı, hoşgörülü, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir

2.1.3. Son On Yılda Türkiye Eğitim Sisteminde Düşünme Eğitimi

Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren değişen ilköğretim programları ile öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi durumunun ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Bu programlar sonucunda öğrencinin; öğrenme ortamında aktif katılımcı, bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiye kendisi ulaşan, yaparak yaşayarak öğrenip öğrenme ortamının merkezinde yer alan, edindiği bilgiyi işleyebilen ve

yaşamına transferini sağlayabilen, bütün bunları düşünerek gerçekleştiren, düşüncelerini rahatça ifade edebilen ve öğrenmelerini kendisi gerçekleştirebilen birey olması amaçlanmaktadır (MEB, 2004).

Öğrenme ve öğretme ortamlarında etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğretim programlarında yukarıda sözü edilen amaçlara ulaşmada öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler üzerinde durulmaktadır. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan bu ortak beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojisini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe’yi etkili ve güzel kullanma becerisidir (MEB, 2004). Bütün derslerin öğretim programlarında öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı göze çarpmaktadır. Öğretim programlarının gerçekleştirilmesinde düşünme becerilerinin kullanılması; ders içeriklerinin öğretilmesine temel teşkil eden yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözmedir (MEB, 2009).

Başlı başına düşünmeyi konu alan ve bu adı taşıyan herhangi bir ders 2006 yılına kadar Türkiye eğitim sisteminde yer almamaktaydı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14.09.2006 tarih ve 146 sayılı kararı ile ilköğretim düzeyinde seçmeli Düşünme Eğitimi dersi konmuştur. Böylece Düşünme Eğitimi dersi; Türkiye eğitim sisteminde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında haftada bir ders saati olarak ders programına konulmuştur. İlk olarak 6., 7. ve 8. sınıfta okutulması tasarlanmış olan bu dersin 1. ve 2. sınıfa kadar düzenlemelerinin olduğu görülmektedir. Bu dersin temellerinin 2004 yılında Haziran ayında düzenlenmiş olan “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Sempozyumu’nda atıldığı belirtilmektedir. İlköğretimde Felsefe Öğretimi başlıklı oturum sonucunda ortaya çıkan ilkeler Talim Terbiye Kurulu’na “düşünme eğitimi” olarak benimsenip ders programına alınmıştır. (Ülger, 2012).

Bu dersin öğretim programının diğer derslerin öğretim programlarında kazandırılmak istenen becerilerin gerçekleştirilmesine ve uygulanmasına uygun zemin hazırlamış olması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması bütün derslerin öğretim programlarında yer almaktadır (Ülger, 2012). Düşünme eğitimi dersinin öğretim programında yer alan genel amaçları şu şekildedir (MEB, 2007): Bu dersin öğretim programını tamamlayan öğrencilerin;

- Düşünme eylemi üzerine düşünceleri,
- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,
- Farklı düşüncelere saygı duymaları,
- Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
- Tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Programın yapısını bilgi, insan ve dünya oluşturmaktadır. Bilgi, programla öğrencilere kazandırılacak olan becerilerin sonucunu; dünya, bu becerilerin uygulanma yeri ve insan da bilgi ve dünya arasında bağlantıyı kuran olarak ifade edilmektedir. Bu yapı ile kavramlar, beceriler ve değerler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme ile temellendirilmiş olmaktadır (MEB, 2007). Seçmeli ders olarak haftalık ders çizelgesinde yerini alan Düşünme Eğitimi dersi not ile değerlendirilmemektedir. Not kaygısı olmadan gerçekleştirilen bu ders öğrencilerin hem düşünme anlamında hem de derste gerçekleştirilen faaliyetlerin verimliliği konusunda üst düzeylere ulaşabilmektedir. Ancak 2014 yılı MEB Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği madde 22.3'e göre öğrencilere seçmeli dersler de dahil olmak üzere her dersten derse katılım puanının verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2014b). Seçmeli ders olarak haftalık ders programına 2007 yılında giren Düşünme Eğitimi dersinin de bu yönetmelik ile not değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Bu gereklilik ile düşünmenin de ne derece gerçekleştirildiği üzerinde notlandırma yapılacaktır. Notla yapılacak değerlendirmenin de düşünme faaliyetlerinin verimliliğini ne derece etkileyeceği düşündürücüdür.

Programın amaçlarına hizmet edecek faaliyetlerin düzenlenmesinde öğretmen rehberliği ön planda tutulmaktadır. Sınıfta sorgulayıcı bir ortamın oluşturulması ve soru-cevaplar ile dersin yürütülmesi öngörülmektedir (MEB, 2007). Programın en belirgin özelliklerinden biri ise; dersin amaçlarına göre herhangi bir konu alanı

bilgisinin verilmesi ile ilgili sınırlamanın olmamasıdır. Bu durumda öğretmen, dersin işlenişinde amaçlara ulaşmak için seçeceği konularda özgürdür. Konu seçimindeki bu özgürlük elbette öğrencilerin beklentileri, hazırbulunuşlukları, istekleri, ilgileri vs. ile yönlendirilmiş olmalıdır (MEB, 2007).

Ayrıca 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yaratıcı düşünmenin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin olarak bir Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur. Bu öğretim programının oluşturulması ile 2013 yılından itibaren 1-8. sınıflarda seçmeli ders olarak Yaratıcı Düşünme dersi de ders programında yerini almıştır (MEB, 2012). Bu programda öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmek için aşağıda ifade edilen ilkelerin temel alınması gerektiği belirtilmiştir:

- Ara ara öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat vermek,
- Her düşünceye saygı göstermek,
- Eleştiriye yer vermemek,
- Tek doğru cevaba kilitlenmemek,
- Öğrencilerin yanlıştan korkmalarını önlemek,
- Sürekli mantıklı cevaplar beklentisi içinde olmamak,
- Öğrencilerde yaratıcılıklarının gelişebileceği inancını yerleştirmek (MEB, 2012).

2.2. Düşünme Dostu Sınıf Ortamı

Düşünme ve düşünme eğitiminin gerçekleştirilebilmesi uygun sınıf ortamlarının varlığını gerektirmektedir. Peki, düşünme dostu sınıf ortamları nasıldır? Bu soruya cevap verebilmek, öncelikle sınıf kavramının açıklanmasını gerekli kılmaktadır. Sınıf; öğrencilerin yıllık gerçekleştirilmesi planlanan ders içeriklerine uygun programlara göre oluşturulmuş yaşam alanlarıdır. Bu yaşam alanları öğrenci ve öğretmenlerin yıl içerisinde yaklaşık olarak 180 günü birlikte geçirdikleri bir yerdir. Bu yerde öğretmen ve öğrenciler, birlikte geçirdikleri zaman boyunca belirlenmiş programlar ve amaçlar doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirirler. Bu ortak yaşam alanı içinde program dâhilinde birinci derecede sorumluluk öğretmene ait olmaktadır. Bu sorumluluğu öğretmen, oluşturmak istediği sınıf ortamının nitelikleri ve bu doğrultuda sergilediği davranışlarla yerine getirmektedir. Bu bağlamda, sınıfın düşünme dostu bir ortama dönüştürülmesinde öğretmenin rolü büyüktür.

İdeal sınıf ortamlarının oluşturulmasında öğretmene büyük görevler düşüyor olmakla birlikte tek sorumlu olarak öğretmeni görmek çok doğru olmayacaktır. Sınıfın fiziki yapısı, mevcudu, araç-gereç donanımı, öğrencilerin öğrenen olarak üstlendikleri roller, kullanılan yöntem ve teknikler ideal bir sınıf ve öğrenme ortamının özellikleri arasında sayılabilmektedir (Öztürk & Güven, 2012). Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği ideal sınıf ortamlarının oluşturulabilmesi o sınıfın bütün dinamiklerinin (öğretmen, öğrenci ve sınıfın fiziksel ve duygusal iklimi, vb.) birbiriyle uyumlu bir şekilde işlemesi ile yakından ilgilidir. Söz konusu dinamikler sınıfın yönetsel olarak da ideal düzeye ulaşmasında etkili olabilecek öğelerdir.

Öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki nitelikleri, ders işleyişi, kullandığı yöntem ve teknikler, iletişim becerileri ideal sınıf ortamı oluşturmada önemli olan özelliklerdir. Öğrencilerin genel özellikleri, hazırbulunuşlukları, öğrenme biçimleri, beklenti ve gereksinimleri de öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken özelliklerdir. Ayrıca sınıfın fiziksel özellikleri; öğrenci sayısı, duvar ve eşya renkleri, ısısı, ışık düzeyi, temizliği, gürültü düzeyi ve öğrenci ve öğretmenin birbirleriyle iletişim ve etkinlikler sırasında birbirlerine gösterdikleri davranış ve tutumlar ideal sınıf ortamları açısından önemli noktalar olmaktadır (Yolcu, 2011, s.22-36). Sınıfın sahip olması beklenen bu özellikler, hem ideal bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına hem de düşünmenin gerçekleşmesine yardımcı olabilecektir. Alanyazında böyle bir öğrenme ortamının hangi nitelikleri taşıması gerektiğine yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Nitekim 1989'da Collins, Brown ve Newman ile 2004'te De Corte, Verschaffel ve Masui'nin (Akt: Doğanay & Sarı, 2012a) geliştirdikleri modellerde, öğrenme ve düşünmenin gerçekleşebileceği ideal öğrenme ortamlarının özelliklerini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

Liljedahl (baskıda), düşünmeyi destekleyen sınıfı, sadece düşünmeye olanak tanıyan değil; aynı zamanda düşünmeye fırsatlar sağlayan etkinlik ve tartışmalar aracılığıyla bilgiyi oluşturup anlayan, kolektif bir şekilde birlikte düşünen bireylerle dolu bir ortam olarak tanımlamaktadır; bu ortamda öğretmen düşünmeyi geliştirmekle kalmaz, hem açık ve hem örtük bir şekilde bunu bekler. Mathews (2003; Akt: Crawford, Saul, Mathews, & Makinster, 2005) ise öğrencileri etkili bir şekilde öğrenmeye ve eleştirel bir şekilde düşünmeye özendiren sınıfların şu ortak özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir:

- Öğretmen ve öğrenciler sınıfın atmosferi için ortak sorumluluğa sahiptirler. Öğneğin öğrenciler sınıf kurallarının geliştirilmesine katılmalıdırlar.
- Öğretmen, öğrenciler için bir düşünme modelidir ve onları düşünme stratejilerini paylaşmaları için destekleyip uygun ortam hazırlar. Öğrenciler tartışmalar sırasında sadece birbirinin fikirlerini öğrenmekle kalmaz, birbirinin düşünme yollarını da öğrenir.
- Açık ve sorgulamaya uygun bir atmosfer vardır. Öğretmen de öğrenciler de üst düzey sorular kullanır.
- Öğrenciler gereksinim duydukları kadar destek alırlar. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerin neler öğrendiklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl araştırdıklarını, nasıl iletişim kurduklarını yakından izler.
- Sınıf alanının düzenlemesi öğrencilerin çalışmasını ve birbiriyle konuşmasını kolay ve doğal kılacak şekilde yapılır.

Düşünen sınıf öğrencilerin düşünmek için öğrendikleri ve öğrenmek için düşündükleri bir ortamdır; düşünmek, öğrencilerin eğitim programındaki konularla yakından ilgilenmeleri ve onları derinden anlamalarının yoludur (Vamvalis, 2015). Fisher (1995), bir sınıfın düşünmeyi destekleyici bir ortam olması için taşıması gereken nitelikleri öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı üzerinden açıklayarak, bunların düşünmeyi destekleyici olmasıyla, sınıfın bu nitelikte olmasının paralellik gösterdiğine işaret etmektedir. Öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı düşünme dostu sınıf ortamlarının en önemli noktaları olarak belirtildiğinden her birinin ayrı ayrı ele alınmasında yarar görülmektedir.

Öğretmen; kendisine verilen sınıf ve şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programları doğrultusunda planlayan, uygulayan; ders dışında da eğitim ve öğretim faaliyetlerine etkin olarak katılımı gerçekleştiren kişidir (MEB, 2014b). Öğretmenin sınıf ortamında üstlenmiş olduğu çeşitli rol ve sorumluluklardan bazıları öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile ile işbirliği, değerlendirme, güven verme, topluluk liderliğidir (Sünbül, 1996). Öğretmenin bu sorumlulukları ve rolleri başarı ile yerine getirebilmesi sahip olacağı çeşitli yeterlikler ile mümkün olabilecektir. Sınıf ortamında öğrenme-öğretme faaliyetlerini gerçekleştirerek programın amaçlarına ulaşmayı sağlayacak olan öğretmenin; MEB tarafından belirtilen aşağıdaki ana

yeterlikler ve her bir madde içinde yer alan alt yeterliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2006):

- *Kişisel ve Mesleki Değerler, Mesleki Gelişim:* Öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme,
- *Öğrenciyi Tanıma:* Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrenciye değer verme, öğrenciye rehberlik etme,
- *Öğretme ve Öğrenme Süreci:* Dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi,
- *Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:* Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrenci gelişimi ve öğrenmesi hakkında geribildirim sağlama, sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme,
- *Okul, Aile ve Toplum İlişkileri:* Çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama,
- *Program ve İçerik Bilgisi:* Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ve ilkelerini bilme, bunları eğitim-öğretim ortamına yansıtma, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisine sahip olma, özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme.

Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için, öğrencilerine etkili öğrenme ortamları oluşturabilmesi için yukarıda sıralanan niteliklere sahip olması oldukça önemlidir. Bu ifadeler düşünme eğitimi açısından dikkatle incelendiğinde aslında hepsi için öğretmenin etkili düşünme gücüne sahip olması gerektiği görülebilir olsa da, öğretmenin düşünmeyi destekleyici sınıf ortamları hazırlama konusunda bilgi ve

becerilerinin yeterince vurgulanmadığı da söylenebilir. Oysa Fisher'ın da (1995) belirttiği gibi öğretmenin sınıf ortamlarında öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırıcı, teşvik edici olması önemlidir. Bunun için de öğretmenin düşünmeye yönelik olumlu tutum içerisinde olması, öğrencileri farklı görüş ve bakış açıları geliştirmeye özendirme, düşünme açısından sınıfa meydan okuyucu problemler getirmesi vb. gerekmektedir.

Öğrenci, eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezini oluşturmaktadır. Çünkü yapılan ve düzenlenen her türlü öğretimsel etkinlik öğrencilerin öğrenmeleri içindir. Öğrencilerin davranışlarında istendik değişiklikler yaratılması onların sahip oldukları her türlü özelliğin bilinmesi ve bu doğrultuda hareket edilmesiyle gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenirken kullandıkları stratejiler, öğrenmeye karşı olan tutumları, ilgi, istek ve tercihleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve etkinliklerin düzenlenmesinde önemlidir. Ayrıca öğrencilerin iletişimsel özellikleri, girişken ya da çekimser oluşları, sınıftaki diğer öğrenci ve öğretmen ile olan ilişkileri de etkili öğrenmenin sağlanmasında önemlidir. Sınıf ortamının etkili bir öğrenme ortamı olması kadar etkili bir düşünme ortamı olması da önemlidir ve öğretmenle olduğu kadar öğrenciyle de yakından ilgilidir. Öğrencinin sınıfta yapılacak üst düzey düşünmeyi gerektiren etkinliklere katılmaya hazır ve istekli olması, bu tür etkinliklerden maksimum fayda sağlanması için gereklidir. Öğretmenlerin öğrencileri bu bakımdan desteklemesi ve özendirme önemlidir.

Sınıf ortamının öğrencilerin davranışları ve öğrenmeye güdülenmeleri açısından önemi büyüktür. Etkili bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasında sınıfın fiziksel düzeni etkilidir. Sınıfın fiziksel düzeninin gerçekleştirilebilmesinde şu unsurları göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Erden, 2014, s.104-110):

- Genel görünüş ve düzen,
- Öğretim materyal ve araçları,
- Sıraların düzeni,
- Öğrencilerin sıralara yerleştirilmesi.

Sınıfın genel görünümünün çekici ve iyi düzenlenmiş olması öğrenciler için öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, başarılı olma ve kendilerine güvenmeyi sağlaması açısından etkilidir. Sınıfın büyüklüğü, etkinlikler için ayrılmış yeterli boş

alanın olması, öğrenci sayısına uygunluğu, eşyaların konabileceği yerlerin olması, öğrencilere zarar verecek sivri köşeli kesici malzemelerin olmaması öğrencinin kendisini rahat ve güvende hissetmesini sağlayacaktır. Sınıfın aydınlık oluşu öğrencilerin tahtayı daha iyi görebilmelerini ve etkinliklerin rahatça yapılabilmesini sağlayacaktır. Isının mevsime göre ayarlanabilecek şekilde olması da öğrencilerin sınıf ortamında öğrenmelerinde etkili olan bir diğer genel görünüm unsurudur. Sınıfın duvarlarının boyalı ve temiz olması gerekmektedir. Bütün bunlarla birlikte sınıfın fiziksel kirliliğinin önlemi alınmalı ve havalandırılarak da hava kirliliğinin önüne geçilmelidir.

Öğrencileri sıralara yerleştirirken genelde derste gerçekleştirilecek faaliyetin oturma düzeni gözetilmelidir. Ayrıca öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimi, bilişsel gelişimi desteklemektedir. Öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken öğrencilerin birbirlerinin sırtını görecektir şekilde değil, rahatça hareket edebilecekleri, birbirleriyle, öğretmenleriyle ve araç-gereçlerle etkileşimde bulunabilecekleri şekilde çok boyutlu olarak düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2013, s.63). Tüm bu özelliklere sahip olan sınıflarda sınıf yönetimi de kolaylaşmaktadır. Çünkü bir sınıfta ne kadar az olumsuz davranışlar varsa ya da olumsuz davranışların engellenmesi sağlanırsa, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin etkiliği artmaktadır. Bu da öğrencilerin düşünmelerini geliştirme açısından gerekli görülmektedir. Öğrencilere ne kadar düşünme açısından zenginleştirilmiş ortam sunulursa, onların düşünmeyi destekleyici davranışlar kazanması o denli olacaktır.

Öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı, düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesi için olmazsa olmaz olan ve birbirini bütünleyen öğelerdir. Udall ve Daniels (1991; Akt: Doğanay & Sarı, 2012a) düşünmenin öğrenildiği bir sınıfta olması gereken öğretmen ve öğrenci davranışlarını dokuz grupta toplamışlardır. Bu davranışlar Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1

Düşünmeyi Geliştirici Bir Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Öğretmen Davranışları
1. Öğrencilerin öğrenme görevi üzerinde odaklanma
2. Açık uçlu sorular sorma
3. Öğrencilere izleme/genişletme soruları sorma
4. Öğrencilere yanıt için zaman verme
5. Öğrencilerin farklı yanıtlarını kabul etme
6. Öğrenci etkileşimini özendirme
7. Öğretmenin görüş ve yargılarını sunmaması
8. Öğrenci yanıtlarını tekrar etmeme
9. Öğrencilerden kendi düşünceleri üzerinde yansıtıcı düşüncelerini isteme
Öğrenci Davranışları
1. Derse katılma
2. Yanıtlar için neden gösterme
3. Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma
4. Düşünme için zaman harcama
5. Zor da olsa bir problemi çözmeye uğraşma
6. Soru ya da sorunlara farklı yanıtlar verme
7. Diğerlerini dinleme
8. Kendi düşünceleri üzerinde düşünme
9. Konuyla ilgili karmaşık sorular sorma

2.3. İlgili Araştırmalar

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışındaki alanyazın taramasında düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışma bulunurken doğrudan düşünme dostu sınıf ortamı ile ilgili çok az çalışmaya ulaşılabilmektedir. Ulaşılabilenler de Türkiye alanyazınına aittir. Bu nedenle bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardan bazılarının özetlerine yer verilmiştir. Sınıf içinde öğretmenin düşünsel yaklaşımı ve alışkanlıkları ile öğrencilerin düşünme becerileri ve eğilimleri düşünme dostu sınıf ortamının sağlanmasında etkilidir. Bu nedenle, ilgili araştırmalar ele alınırken hem öğrenci hem de öğretmen açısından düşünmeyi destekleyen araştırmalara da yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada ele alınan bazı değişkenler ile ilgili yapılmış çalışmalar da sunulmuştur.

Ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitim durumları ile çocuklarının problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yaptıkları katkı arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak Eskicumalı ve Eroğlu (2001) bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma tarama modelindedir ve Sakarya ilinde öğrencileri 4. ve 5. sınıfta okuyan aileler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ailelerin ekonomik durumu, sahip oldukları çocuk sayısı öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkilidir. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyinin de etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan araştırmada ortaya çıkan farklı bir sonuç da genç annelerin çocuklarının problem çözme yetenekleri üzerinde etkiye sahip olduğudur.

Gelen'in (2002) "Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında; ilköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin branş, mesleki kıdem ve cinsiyetlerinin bu becerilerin öğretiminde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırma örneklemini Antakya'da random yöntemle seçilen 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; düşünme becerileri kazandırmada öğretmenler kendilerini yeterli bulmuşlardır. Buna karşın yapılan gözlemlerde öğretmenlerin yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Yaman ve Yalçın'ın (2003) "Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" adlı araştırmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet ve mezun oldukları lise türlerine göre yaratıcı düşünme düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı değişikliklerin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda; uygulama öncesi kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu ancak uygulama sonrasında öğretmen adaylarının arasında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Yine deney grubunda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre öntest ve sontest puanları arasında yaratıcı düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi mezun oldukları lise türünde anlamlı bir farklılık olmazken; uygulama sonrasında yabancı dil ağırlıklı lise mezunlarının genel lise mezunlarına oranla yaratıcı düşünme becerilerinin

daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sonuç olarak; probleme dayalı öğretim grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisindeki gelişim, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerindeki gelişim düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 128 üniversite öğrencisinin katıldığı, tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; araştırma kaygısı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eleştirel düşünmeye eğilim arttıkça araştırma kaygısının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Özben ve Argun (2005) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre yaratıcılık düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinden farklı bölümlerde okuyan 161 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel A formu ve bazı demografik bilgileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise ve boş zaman uğraşları ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim okullarında okuyan ve çalışan öğrencilerin eğitim beklentileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Okuşluk-Çapur (2006) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan yedi ilköğretim okulunda öğrenim gören ve aynı zamanda çalışan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların çalışma nedeninin ekonomik olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışan öğrencilerin büyük bir bölümünün eğitimden beklentilerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Karadeniz (2006) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de liselerde eleştirel düşünme eğitiminin düzeyi, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünmelerine etkisi üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada yüz öğretmene, öğretmenlerin eleştirel düşünme çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik sınıf içi faaliyetlerini, tutumlarını ve öğretim programlarını değerlendiren bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin eleştirel düşünmeye karşı olumlu tutumlar içinde oldukları ancak öğretim programlarının öğretmen tutumlarını destekleyecek şekilde olmadığı; kadın öğretmenlerin öğrencilerin

eleştirel düşünme kazanılmasına karşı erkek öğretmenlere oranla daha katılımcı oldukları görülmüştür.

Seferoğlu ve Akbıyık'ın (2006) literatür taraması şeklinde yaptıkları “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi” başlıklı çalışmada; eleştirel düşünmenin eğitimin hedefleri arasında yer aldığı belirtilmiş ve eleştirel düşünme becerilerinin çağdaş eğitim programlarında ve ders kitaplarında yer almasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazanılmasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş ve açık uçlu soruların önemi vurgulanmıştır. Ayrıca hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturacak olan öğretmenlerin de bu konu açısından hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim almaları önerilmiştir.

“Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” başlıklı, Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkı incelenmiştir. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasında genel, matematik, fen bilgisi, edebiyat, yabancı dil, tarih ve coğrafya dersleri arasındaki akademik başarı farkları ortaya konmuştur. Araştırma 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda ise; genel, matematik, fen bilgisi, edebiyat, tarih ve coğrafya dersleri akademik başarılarının yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı dil dersinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yenilmez ve Yolcu'nun (2007) “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmalarında; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 49 öğretmene “Öğretmen Davranışlarının yaratıcı Düşünme Becerilerinin gelişimine Katkısı” anketi uygulanmıştır. Araştırma bulgularında; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkıda bulundukları görülmüş; ancak grupların ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Kıdemleri 1-10 yıl arasında değişen öğretmenlerin daha fazla kıdemi olan öğretmenlere oranla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha çok katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin derslerdeki tutum ve

davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla katkısı olduğu ifade edilmiştir.

“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünmeye Uygun Sınıf Ortamı Yaratma ile İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırma Kaya (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 312 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği’nin “düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri” faktörünün çeşitli değişkenler açısından incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri lise türü, öğrenime devam ettikleri öğretim türü, üniversite ve üniversite tercih sırası ile bir yılda okunan kitap sayısının öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Buna karşın öğretmen adaylarının akademik başarıları, lisans öğreniminde alınan derslerin ve analitik, pratik, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin düşünmeye uygun sınıf yaratma ile ilgili öz-yeterlik üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yağcı’nın (2008) Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme ile ilgili “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme ile ilgili etkinliklerin uygulamasında öğrenci seviyesine uygun olmama ile zamanın ve araç-gereçlerin yetersizliğinden kaynaklı güçlüklerden söz etmişlerdir. Program dışı etkinliklere yer verilememesi, değerlendirmelerde uygun ortam, zaman ve ekonomik külfetin de yaşanan diğer güçlükler olduğu görülmüştür.

Kefeli ve Kara (2008) tarafından “Çocukta Felsefi ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada çocukların felsefe etkinliği sayesinde verileri sorgulayabilen, yargılama gücü gelişmiş, özgüvenini kazanmış, sahip olduğu bilgileri eleştiri süzgecinden geçirebilen, düşündüklerini ifade edebilen, fikirlerini destekleyebilen bireyler oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Sokrat metodu kullanılmıştır. Çalışma 6 öğrenci ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırma iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada yapılandırılmamış soru tekniği, odak grup görüşmesi ve birebir görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada ise odak

grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada çocuklara felsefe ile ilgili herhangi bir bilgi verilmeksizin, onlar tarafından ifade edilmesi sağlanmıştır. Bu da akıl yürüterek birçok bilgiye ulaşılabileceğini ortaya koymuştur. Çocukların doğada gördüklerinden faydalanarak insan ve hayvan arasındaki farkı söylemeleri sağlanmıştır. Böylece çocukların bilimsel bilgiyle tecrübelerini birleştirmeleri sağlanmıştır. Çocukların hayal gücü ile doğru bilginin paralel olmadığı kanısına vardıkları ve doğru bilgi ile merak duygusunun yok olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan merak, soru sorma ve şaşırma duyguları bakımından filozof ile çocuk arasındaki benzerlikler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çocuğun hayal dünyasının sınırı olmadığı ve sorgulama ile evreni anlamaya doğru düşünsel bir gidişinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Palandökenlier (2008), ilköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine etkisini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada doküman incelemesi ve 11 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışmada 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitapları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ders ve konuların süresi, araç-gereç eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, farklı öğrenci seviyelerinin göz önünde bulundurulmaması ve bazı etkinliklerin anlaşılır olmaması nedeniyle programın hedefine ulaşmasının sorunlu olduğunu ortaya konulmuştur.

Duman (2008) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar ve internet olmak üzere iletişimsel teknolojiyi kullanan öğrencilerin “sosyal çevre” ve “okul başarıları” ile bu teknolojik araçlar arasında var olduğu düşünülen ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma Kilis ili merkez ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumunda okuyan 1. ve 4. Sınıf düzeyindeki 86 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada literatür tarama ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları ile internet kullanımı arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin internet teknolojisini bilimsel araştırmalardan ziyade vakit değerlendirmek için kullandıkları ve bunun sonucunda da derslerde ve sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile ilgili Ersoy ve Başer (2009)’in yaptıkları araştırmada iki farklı ilköğretim okulu öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akılcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarının ne derece farklılık gösterdiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla İzmir ilinde iki farklı okulda öğrenim gören 43 adet 6. sınıf

öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akılcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin iki okul arasında anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bilgin (2009) tarafından yapılan “Diyarbakır’da sokakta çalışan çocuklar üzerine sosyolojik bir araştırma” başlıklı çalışma sokakta çalışan çocukların genel profillerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada çocukların; sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, sokakta çalışma nedenleri ve sokakta karşılaşılan riskler gibi konular üzerinde durulmuştur. Çalışmada sokakta çalışan çocukların nedenlerinin göç ve yoksulluk gibi faktörler olduğuna dikkat çekilmektedir.

İlköğretim düşünme eğitimi dersinin değerlendirilmesine ilişkin Keskin, 2009 yılında bir çalışma yapmıştır. Keskin’in bu çalışmasında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Düşünme Dersi öğretim programının öğelerine ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, uzmanların ve gözlemcinin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ve bu görüşler üzerinde cinsiyet, kıdem, branş, yaş, mezun olunan okul ve eğitim düzeyinin etkilerinin olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri 312 öğrenci, 59 öğretmen ve 72 ilköğretim müfettişi ile uzmanlardan anket, gözlem, görüşme ve uzman değerlendirme formları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, uzmanların ve gözlemcinin düşünme eğitimi öğretime programının genel özellikleri ve öğeleri ile ilgili olarak kararsız oldukları belirtilmiştir. Programın öğelerine ilişkin görüşler arasında gözlemci ve katılımcılar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

2010 yılında Fidan ve Tünel’ün yaptıkları araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme, bilgisayar kullanma ve ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini İzmir ilinde bulunan 32 ilköğretim okulundaki 1644 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler geometrik düşünme düzey belirleme testi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin cinsiyete, okul öncesi eğitime devam etme, bilgisayar kullanma ve ebeveynlerin eğitim düzeyine göre değiştiği ortaya çıkmıştır.

Narin ve Aybek (2010) tarafından yapılan “İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi” konulu çalışmada; Adana ilinde ilköğretim 6-7. sınıflarda ders veren 110 Sosyal Bilgiler öğretmenin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme ile ilgili kullandıkları öğretim

yöntemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ise; mesleki kıdemi fazla olanlar lehine eleştirel düşünme becerileri ve kullanılan öğretim yöntemleri açısından anlamlı farklar olduğu yönündedir.

“Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Gelişimine Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Araştırması” başlıklı Doğanay ve Yüce (2010) tarafından, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde yapılan araştırmada bir sınıf öğretmeni gözlemlenmiştir. Öğretmenin kullandığı sözel ifadeler düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olup olmama bakımından pozitif ve negatif olarak iki kategori altında ele alınmıştır. Bu kategoriler ve alt kategorilere göre öğretmenin sınıfta sorduğu soruların öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine rehberli yardım açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisini araştıran Yıldırım ve Şensoy (2011); yarı deneysel bir desen kullanarak deney grubunda eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretimi uygulanmış, kontrol grubunda ise deneysel bir işlem uygulanmamış mevcut müfredat takip edilerek İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Ders-Etkinlik Kitabı temel alınarak öğrenci merkezli bir fen öğretimi gerçekleştirmişlerdir. 12 hafta süren araştırmada “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyini arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim düzeyini geliştirmede eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin etkili olduğu, kontrol grubunda uygulanan öğretimin ise etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Demir (2011), başarı düzeyi yüksek ve düşük öğretmen adaylarının, ders çalışma sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini karşılaştırmışlardır. Karışık yöntem modeline göre desenlenmiş olan araştırmada Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Çukurova ve Kafkas Üniversiteleri Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler arasından yansız olarak seçilen 690 öğrenciden toplanmıştır. Ayrıca gönüllü olarak seçilen 30 öğrenciye de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda; yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Işık (2012) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için sunuların kullanılmasında hangi etmenlere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerini geliştirmek için sunularda kullanılacak etmenlerin şunlar olduğu belirtilmiştir: Resim, video gibi hipermedya öğelerinden yararlanmak, grafik ya da SmartArt grafiklerinden yararlanmak ve bol uyaranlarla karşılaşılabilen ortamlar hazırlamak.

Doğanay ve Sarı'nın (2012a) düşünme dostu bir sınıfın özelliklerini ortaya koyacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmaya 332 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda 30 madde ve üç faktörden oluşan “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” ortaya çıkmıştır. Analizlerden çıkan sonuçlarda da bu ölçeğin ilköğretim okullarında sınıf ortamlarının düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı (2012b) tarafından yapılan diğer bir çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya 727 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı özellikleri, düşünme dostu sınıf özelliklerinin belirleyicileri arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıf ortamlarını, yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk ve düşünme dostu oluş açısından oldukça iyi düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Sarı'nın (2012) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımları incelenmiştir. Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerinde bulunan üç lisede 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 309 öğrenci katılmıştır. Veriler, “Ders Dışı Etkinliklere Katılım Anketi” aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyleri, sınıf ve başarı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinde öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet ve herhangi bir sosyal kulüpte görev alma bakımından öğrencilerin katılım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki lisede öğrenim gören, aile gelir düzeyi alt grupta olan, akademik başarısı yüksek olan, kulüplerde aktif rol almayan ve kız öğrencilerin ders dışı etkinliklere daha az katıldıkları görülmüştür.

Yüce (2012), ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya Hatay ili Antakya ilçesinde 5. sınıfta okuyan 37 öğrenci ve bir sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler gözlem, görüşme, günlükler ve kişisel bilgi formu yardımıyla toplanmış; öğrenci günlükleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde düşünme kültürü boyutlarının gelişmesine yönelik altı döngü gerçekleştirilmiştir. Süreçte yapılan gözlem ve görüşmelerden; sonuçta öğretmen ve öğrencilerde düşünme kültürü açısından gelişmeler olduğu belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Bozpolat (2012) çalışmalarında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın evrenini Sivas ili merkez ilçesinde bulunan tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen dokuz ilköğretim okulu oluştururken; örnekleme ise bu okullarda öğrenim gören tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 1375 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma ile öğrencilerin problem çözme becerisine güven, problem çözmede öz denetim ve kaçınmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre “öz denetim” ve “kaçınma” alt boyutlarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik açısından tüm alt boyutların anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkarken; sınıf düzeyi açısından herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Alkın-Şahin ve Gözütok (2013) yaptıkları araştırmada eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını belirlemeye hizmet edecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları da çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada 383 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, Açık Fikirlilik, Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması, Neden-Kanıt Arama, Üst Düzey Soru Sorma ve Açıklık olarak adlandırılan beş boyuttan oluşan, geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli değerlere sahip beşli Likert tipinde bir envanter elde edilmiştir. Çalışmada karşılaştırma değişkeni olarak ele alınan bazı özellikler bakımından anlamlı farklar bulunmazken bazı değişkenlere göre anlamlı farklar bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin çalışmada cinsiyete ve istihdam edilme biçimine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Branşa ve kıdeme göre ise bazı boyutlarda anlamlı farklar bulunduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Kırmızı, Fenli ve

Kasap (2014) bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında öğrenim gören 217 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gürler, Demir, Özmutlu ve Arslan-Han (2015), ortaokul öğrencilerinin orijinal düşünmenin esneklik, özgünlük, ayrıntılaşma ve akıcılık boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Kars ilinde, 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden 540 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak orijinal düşünme anketi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar; öğrencilerin en yüksek puanı akıcılık alt boyutundan aldıkları görülmüştür. Sınıf düzeyine göre 5. sınıf öğrencilerinin ve cinsiyete göre de kız öğrencilerin daha orijinal düşünebildikleri ortaya çıkmıştır.

2.3.1. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında; doğrudan düşünme dostu sınıf ortamı ile ilgili olarak yapılan iki araştırmanın Doğanay ve Sarı'nın (2012a, 2012b) yaptıkları çalışmalar olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalarda, düşünme ve düşünme becerilerinin eğitimsel anlamda ele alınışları ve etkileri çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bu çalışmalarda öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının araştırma örneklemini oluşturduğu görülmüştür. Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda düşünme ve düşünme çeşitleri ile ilgili yapılan öğretim etkinliklerinin akademik başarı, derslere karşı tutum, kaygı vs. üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca düşünmenin desteklenebilmesi açısından, öğrenme-öğretme ortamının önemli unsurlarından biri olan öğretmenin kullandığı strateji, yöntem ve yaklaşımlar ile tutumların öğrencilerin düşünme gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirecekleri her türlü öğretim etkinliğinde düşünmeyi desteklemeye ilgili yeterli olma noktasında bir takım sorunlar yaşandığı ve bu konuda eğitim almalarına gereksinim olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, konunun ayrı bir ders olarak alınmasının yanı sıra düşünme becerileri ile ilgili kazanımların tüm derslere yayılmasının önemi de vurgulanmıştır. Bu çalışmanın birçok araştırmayla

önemi ortaya konulmuş olan düşünme eğitiminin ve bunun etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için en uygun sınıf ortamlarının nasıl olması gerektiğinin altının çizilmesi bakımından alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; geçmişte ya da hâlihazırda devam eden durumları var oldukları şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmaya konu olan durum; kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2010, s.77). Yani araştırma konusu ile alakalı olarak var olan durum fotoğraflanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s.177). Kaptan'a (1993) göre betimleme araştırmaları, olayların, objelerin, varlıkların, objelerin, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (s.59). Bu araştırmada da belirlenen okullardaki sınıfların düşünme dostu sınıf olma niteliklerine ne ölçüde sahip olduğu belirlenmeye; herhangi bir müdahalede bulunulmadan var olan durum, olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullara devam eden 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrendeki okullardan yansız küme örnekleme yoluyla ikisi alt, ikisi orta ve ikisi üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde toplam altı okul belirlenmiş, bu okullardan da yine seçkisiz olarak her sınıf düzeyi için birer şube seçilmiştir. Bu şubelerde öğrenim gören ve ölçek uygulamasına katılmaya gönüllü olan tüm öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Okulların sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenmesinde MEB'in hizmet bölgesi sınıflandırması göz önünde bulundurulmuştur. MEB'e göre hizmet bölgesi; coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden birbirine benzerlik gösteren yerlerin gruplandırılmasıyla oluşturulmaktadır (MEB, 2015). Adana ili birinci hizmet bölgesidir. Aynı zamanda il kendi sınırlarında da hizmet alanlarına ayrılmıştır. İl içerisinde zorunlu hizmet sayılabilecek hizmet alanları da bulunmaktadır. Bu alanlar hizmet bölgesi belirlemede göz önünde bulundurulan kriterlerden en az imkâna sahip olanlardır. Bu gerekçe ile okulların sosyo-ekonomik sınıflandırması yapılırken “alt” düzey olarak seçilen okullar bu kriterlerin en az sağlandığı yerlerde bulunan okullardan; “orta” düzey olarak seçilen okullar kriterler açısından daha iyi bir duruma sahip olan yerlerde bulunanlardan; “üst” düzey okullar ise her şekilde bu kriterleri en iyi şartlarda taşıyan yerlerde bulunan okullardan tesadüfi yolla seçilmiştir.

Araştırmaya katılan ve yaşları 10 ile 16 arasında değişen (yaş ortalaması 12.65, standart sapması 1.16) öğrencilerin devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf düzeyine, cinsiyete, ailenin gelir durumuna, akademik başarı düzeyine ve okulda kurulan sosyal kulüplerde görev alıp almamalarına göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun SED'ine, Sınıf Düzeyine, Cinsiyete, Ailenin Gelir Durumuna, Akademik Başarı Düzeyine ve Sosyal Kulüplerde Görev Alma Durumuna Göre Dağılımı

		f	%
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt	315	33.4
	Orta	317	33.6
	Üst	311	33.0
Sınıf Düzeyi	Beş	239	25.3
	Altı	236	25.0
	Yedi	232	24.6
	Sekiz	236	25.0
Cinsiyet	Kız	516	54.7
	Erkek	427	45.3
Ailenin Gelir Durumu	Alt	44	4.7
	Ortanın biraz altı	80	8.5
	Orta	370	39.4
	Ortanın üstü	336	35.7
	Üst	110	11.7
Akademik Başarı Düzeyi	Başarısız (Zayıf)	75	8.0
	Orta	165	17.5
	Ortanın biraz üstünde (İyi)	383	40.7
	Yüksek (Pekiyi)	319	33.9
Sosyal Kulüplerde Görev Alma	Görev Alan	322	34.2
	Görev Almayan	620	65.8

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 315 (%33.4), orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 317 (%33.6) ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan da 311 (%33) olmak üzere toplam 943 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 239’u (%25.3) beşinci sınıf, 236’sı (%25) altıncı sınıf, 232’si (%24.6) yedinci sınıf, 236’sı (%25) sekizinci sınıf öğrencisidir ve 516’sı (% 54.7) kız, 427’si (% 45.3) erkektir. Öğrencilerin verdiği bilgilere göre, 44 (%4.7) öğrencinin ailesi alt gelir grubunda iken 80’inin (%8.5) ailesi ortanın biraz altında; 370’inin (%39.4)

ailesi orta; 336'sının (%35.7) ailesi ortanın biraz üzerinde ve 110'unun (%11.7) ailesi üst gelir grubundadır.

Verilerin toplanmasında kullanılan Kişisel Bilgiler Formunda, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. “Derslerdeki başarınız aşağıdakilerden hangisine uymaktadır? şeklinde yöneltilen soruyu, öğrencilerin düşük (zayıf), ortanın biraz altında (geçer), orta, ortanın biraz üstünde (iyi) ve yüksek (pekiyi) şeklinde belirtilen yanıtlardan kendilerine uygun olanı seçerek yanıtlamaları istenmiştir. Bu soru için öğrencilere sunulan cevap seçenekleri okul sisteminde kullanılan sınav notlandırma kriterlerinin baz alınması ile oluşturulmuştur. Buna göre yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45 ve üstü puanlar başarılı sayılmaktadır (MEB, 2014b). Bu soruya verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin akademik başarı düzeyi dağılımı, 319 pekiyi, 383 iyi, 165 orta, 62 ortanın biraz altında (geçer) ve 13 başarısız (zayıf) şeklindedir. Gruplar arası karşılaştırma bakımından her bir kategoriye düşen öğrenci sayıları arasındaki dengesizlik nedeniyle ortanın biraz altında (geçer) ve düşük (zayıf) başarıya sahip olan öğrenciler zayıf (başarısız) şeklinde tek bir grup (75 öğrenci) olarak ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre öğrencilerin akademik başarı düzeyi dağılımı 319 (%33.9) pekiyi, 383 (%40.7) iyi, 165 (%17.5) orta ve 75 (%8) başarısız şeklindedir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin 322'si (%34.2) okulda kurulan sosyal kulüplerde görev almakta iken, 620 (%65.8) öğrenci herhangi bir sosyal kulüpte görev almadığını belirtmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi	
	f	%	f	%
Okumaz – Yazmaz	49	5.2	13	1.4
Okur-Yazar	39	4.1	42	4.5
İlkokul	200	21.3	137	14.6
Ortaokul	146	15.5	162	17.3
Lise	317	33.7	301	32.2
Üniversite	189	20.1	281	30.0
Toplam	940	100	936	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekleme yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı şu şekildedir; 49'unun (%5.2) annesi okur-yazar değil; 39'unun (%4.1) annesi okur-yazar; 200'ünün (%21.3) annesi ilkokul mezunu, 146'sının (%15.5) annesi ortaokul mezunu; 317'sinin (%33.7) annesi lise mezunu ve 189'unun (%20.1) annesi de üniversite mezunudur. Üç öğrenci annesinin eğitim düzeyini belirtmemiştir. Baba eğitim düzeyine göre dağılımları ise, 13 (%1.4) okur-yazar değil; 42 (%4.5) okur-yazar; 137 (%14.6) ilkokul; 162 (%17.3) ortaokul; 301 (%32.2) lise ve 281 (%30) üniversite mezunu şeklindedir. Yedi öğrenci babasının mezuniyet durumuna ilişkin soruya yanıt vermemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Doğanay ve Sarı (2012a) tarafından geliştirilmiş olan “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği

Beşinci sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilen Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ), “Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları”, “Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları” ve “Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar” boyutlarından oluşan toplam 30 maddelik bir ölçme aracıdır. “*Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları*” boyutunda “Öğretmenimiz, düşüncelerimizi daha ayrıntılı açıklamamız için bize fırsatlar yaratır” ve “Öğretmenimiz sınıfta bize, düşünmemizi sağlayan etkinlikler ve problemler sunar” gibi 16 madde yer almaktadır. Bu maddelere ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .89'dur. “*Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları*” alt ölçeğinde ise “Kitap okurken, okuduklarım hakkında kendi kendime sorular sorarım” ve “Sınıfta öğrenilen konu, problem ya da sorulan soruyla ilgili tartışmalara katılırım” gibi, düşünme dostu bir sınıf ortamında öğrencilerin göstermesi beklenen davranışlarla ilgili sekiz madde yer almaktadır. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82'dir. “*Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar*” alt ölçeği ise öğretmen ve öğrencilerin düşünme dostu bir sınıf ortamında göstermemeleri gereken, düşünmeyi engelleyici veya öğrencilerde düşünme becerisi gelişimine pek katkısı olmayan “Derste sorulan soru ya da problem zor olduğunda, onu çözmek için çaba harcamam” ve “Ders dinlerken, anlamadığım ya da merak ettiğim bir konu olsa bile, bununla ilgili soru sormam” gibi

altı maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .69'dur. Bu üç faktör toplam varyansın %42.36'sını açıklamaktadır. DDSÖ, dört derecelendirmeli (1-Hiçbir zaman, 2- Ara sıra, 3-Genellikle, 4-Her zaman) Likert tipinde bir araçtır.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin ortaokul 5.-8. sınıf öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmış ve Doğanay ve Sarı'nın (2012a) beşinci sınıf öğrencileri üzerinde elde ettikleri yapıya benzer bir faktör yapısına ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde DDSÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizinin başında, verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları incelenmiş, bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (KMO = 0.95; Barlett Sphericity testi $\chi^2 = 12208,576$, $df = 435$, $p < .001$). Bu analizin sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencileri İçin DDSÖ'nün Faktör ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Düş. Geliştirici Öğretmen Davranışları	Düş. Geliştirici Öğrenci Davranışları	Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	r*
1	.63	.26		.62
2	.66			.63
3	.65			.63
4	.72			.68
5	.69			.66
6	.67			.63
7	.67			.64
8	.69			.67
9	.72			.68
10	.58	.25		.58
11	.64			.63
12	.71			.67
13	.74			.68
14	.60			.59
15	.60			.59
16	.64	.25		.64
17	.25	.63		.54
18	.26	.68		.61
19		.68		.59
20		.67		.58
21		.64		.52
22		.56		.47
23	.26	.60		.55
24		.56		.48
25			.69	.56
26			.82	.72
27			.80	.70
28			.82	.71
29			.72	.62
30			.77	.66
Özdeğeri	9.42	3.70	2.00	Toplam
Varyans %	31.41	12.35	6.67	50.44
Cronbach Alpha	.92	.82	.86	.88

*r: Madde – toplam puan korelasyonları

Not. İzleme kolaylığı bakımından, .25 değerinden küçük olan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, analizler sonucunda elde edilen ilk bileşen, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışlarını ölçen 16 maddeyi içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri, .58 –.74; madde – toplam puan korelasyonları ise .58 –.68

arasındadır ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92'dir. DDSÖ'de yer alan ikinci bileşen sekiz maddeden oluşan Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışlarıdır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .56 - .68; madde-toplam puan korelasyonları ise .47-.61 arasındadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .82'dir. Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar alt ölçeği altı maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olan bu maddelerin faktör yükleri .69-.82 arasında, madde-toplam puan korelasyonları ise .56-.72 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 50.44'ünü açıklamakta olan bu üç alt ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .88'dir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve diğer veri toplama araçlarının başında bulunan bu formda araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini (yaş, sınıf, cinsiyet, başarı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, okulda kurulan sosyal kulüplerde / kol çalışmalarında görev alıp almadığı ve serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmış ve belirlenen okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra okullara gidilerek 5., 6.,7. ve 8.sınıf öğrencilerine tek bir formda hazırlanan Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu tek oturumda uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ölçeklerden alınan puanlar, her ölçeğin kapsadığı madde sayısına bölünerek, 1-4 ölçeğine çevrilmiştir. Böylece bulguların daha açık anlaşılır sunulabilmesi düşünülmüştür. Analizlerde DDSÖ'de yer alan ve olumsuz ifade edilmiş maddelerinden oluşan Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt ölçeğinden alınan puanlar, alt ölçek bazında hesaplanırken, ters çevrilmeden olduğu gibi kullanılmıştır. Böylece bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar düşünmeyi engelleyici

davranışların yüksek olduğuna, düşük puanlar ise bu tür davranışların az gösterildiğine işaret etmektedir. Ancak ölçek toplam puanları hesaplanırken bu alt ölçekte yer alan maddeler ters çevrilerek puanlanmış ve eğitim ortamlarının düşünme dostu oluş özelliğine ne ölçüde sahip olduğu bir bütün olarak incelenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin puanlarına ait ortalamaların yorumlanmasında grup genişlik değeri, ölçek dörtlü Likert tipinde olduğundan, $3/4=0.75$ olarak alınmıştır. Buna göre; 1.00 – 1.75 arası “düşük”; 1.75– 2.50 “orta”; 2.50-3.25 “yüksek”, 3.25-4.00 “çok yüksek” olarak alınmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmış, varyans analizlerindeki karşılaştırmalarda Scheffe F ve LSD testlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Adana ili merkez ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki altı ortaokulda öğrenim gören 943 öğrenciye Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeğe aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

4.1. Ortaokullardaki Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Taşıma Düzeyine İlişkin Bulgular

Örneklemi oluşturan 943 ortaokul öğrencisinin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışlarına, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışlarına ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) alt boyutlarından aldıkları puanlara ait betimleyici istatistiksel değerler incelenmiştir. Bu incelemede elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları	943	3.21	.63
Düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları	943	3.17	.60
Düşünmeyi engelleyici öğretmen ve öğrenci davranışları	943	2.05	.90
DDSÖ Toplam	943	3.35	.47

Tablo 5 incelendiğinde; Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.21, standart sapmanın .63; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.17, standart

sapmanın .60; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın .2.05, standart sapmanın .90; DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 3.35, standart sapmanın da .47 olduğu görülmektedir.

4.2. Bazı Değişkenlere Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeyleri Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından biri “Ortaokul öğrencilerinin eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerine sahip oluş düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf düzeyine, cinsiyete, anne-baba eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine, akademik başarıya ve kulüp çalışmalarına katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere cinsiyet ve kulüp çalışmalarına katılım değişkeni için bağımsız gruplar t-testi, sınıf düzeyi, akademik başarı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri için tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin DDSÖ’nün Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	SED	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi	Alt	315	3.28	.58	2	3.400	.034	Alt > Üst
Geliştirici	Orta	317	3.21	.59				
Öğretmen Davranışları	Üst	311	3.15	.70				
Düşünmeyi	Alt	315	3.15	.61	2	.824	.439	
Geliştirici Öğrenci	Orta	317	3.15	.59				
Davranışları	Üst	311	3.20	.70				
Düşünmeyi	Alt	315	2.04	.87	2	.109	.897	
Engelleyici	Orta	317	2.07	.91				
Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Üst	311	2.03	.94				
DDSÖ Toplam	Alt	315	3.38	.46	2	1.069	.344	
	Orta	317	3.34	.46				
	Üst	311	3.32	.49				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6 incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.28, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.21, üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.15; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.15, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.15 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.20; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların ise alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 2.04, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 2.07 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler de 2.03 olduğu görülmektedir. DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamaların alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.38, orta sosyo-ekonomik

düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.34 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.32 olduğu tespit edilmiştir.

Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ile DDSÖ toplam puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlı değilken ($p>.05$); Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu alt boyutta grupların ortalamaları arasındaki farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları ile üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları arasında, alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin DDSÖ'nün Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	5	239	3.52	.44	3	31.746	.000	5>6
	6	236	3.22	.53				5>7
	7	232	3.04	.72				5>8
	8	236	3.07	.66				6>7
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	5	239	3.36	.54	3	11.853	.000	5>6
	6	236	3.13	.60				5>7
	7	232	3.08	.64				5>8
	8	236	3.09	.57				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	5	239	1.88	.87	3	6.878	.000	7>5
	6	236	1.95	.84				8>5
	7	232	2.17	.94				8>6
	8	236	2.19	.93				
DDSÖ Toplam	5	239	3.60	.41	3	38.879	.000	5>6
	6	236	3.36	.42				5>7
	7	232	3.21	.48				5>8
	8	236	3.22	.45				6>7
								6>8

Tablo 7 incelendiğinde Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların beşinci sınıf öğrencileri için 3.52, altıncı sınıf öğrencileri için 3.22, yedinci sınıf öğrencileri için 3.04 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.07; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların beşinci sınıf öğrencileri için 3.36, altıncı sınıf öğrencileri için 3.13, yedinci sınıf öğrencileri için 3.09 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.09; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların ise beşinci sınıf öğrencileri için 1.88, altıncı sınıf öğrencileri için 1.95, yedinci sınıf öğrencileri için 2.17 ve sekizinci sınıf öğrencileri için de 2.19 olduğu görülmektedir. DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamaların ise; beşinci sınıf öğrencileri için 3.60, altıncı sınıf öğrencileri için 3.36, yedinci sınıf öğrencileri için 3.21

ve sekizinci sınıf öğrencileri için de 3.22 olduğu tespit edilmiştir. Her üç alt boyut ve toplam puanlar için grupların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrencilerin aldığı puanların ortalamaları arasındaki farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlarda, beşinci sınıf öğrencileri ile altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları lehine anlamlı farklar olduğu; altıncı sınıf öğrencileri ile yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında ise altıncı sınıf öğrencilerinin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklar olduğu, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerin ortalamaları arasında da sekizinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. DDSÖ toplam puanlarına göre ise beşinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, beşinci sınıf öğrencilerinin lehine; altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklar bulunmaktadır ($p < .05$).

4.2.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin DDSÖ'nün Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Cinsiyet Ölçek Puanları	Kız (N= 516)		Erkek (N= 427)		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	3.25	.64	3.17	.61	2.097	.036
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	3.22	.59	3.10	.61	3.153	.002
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	1.95	.90	2.16	.90	-3.569	.000
DDSÖ Toplam	3.40	.48	3.28	.44	3.966	.000

Tablo 8 kız öğrenciler açısından incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 3.25; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 3.22; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 1.95; DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 3.40 olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu için 3.17; Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu için 3.10 ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu için 2.16'dır. DDSÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalama ise 3.28'dir.

İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ile DDSÖ toplam puanlarında kız öğrencilerin puanları lehine; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puanları lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.2.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin DDSÖ'nün Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara

ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	Okumaz-yazmaz	49	3.28	.57				
Düşünmeyi	Okur-yazar	39	3.17	.61				
Geliştirici	İlkokul mezunu	200	3.27	.58	5	1.129	.343	
Öğretmen	Ortaokul mezunu	146	3.26	.61				
Davranışları	Lise mezunu	317	3.17	.63				
	Üniversite mezunu	189	3.18	.68				
	Okumaz-yazmaz	49	3.04	.68				
Düşünmeyi	Okur-yazar	39	3.09	.49				
Geliştirici	İlkokul mezunu	200	3.15	.60	5	1.987	.078	
Öğrenci	Ortaokul mezunu	146	3.22	.63				
Davranışları	Lise mezunu	317	3.14	.59				
	Üniversite mezunu	189	3.27	.58				
Düşünmeyi	Okumaz-yazmaz	49	2.10	.88				Okur-
Engelleyici	Okur-yazar	39	2.40	.84				yazar>ilkokul
Öğretmen ve	İlkokul mezunu	200	2.03	.88	5	2.722	.019	Okur
Öğrenci	Ortaokul mezunu	146	2.07	.95				yazar>ortaokul
Davranışları	Lise mezunu	317	1.94	.86				Okur-yazar>lise
	Üniversite mezunu	189	2.15	.97				Üniversite>lise
	Okumaz-yazmaz	49	3.33	.49				
	Okur-yazar	39	3.23	.44				
DDSÖ	İlkokul mezunu	200	3.38	.45	5	.864	.504	
Toplam	Ortaokul mezunu	146	3.38	.47				
	Lise mezunu	317	3.34	.46				
	Üniversite mezunu	189	3.34	.49				

Tablo 9 incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların annesi okuma yazma bilmeyenler için 3.28, annesi okuma yazma bilenler için 3.17, annesi ilkokul mezunu olanlar için 3.28, annesi ortaokul mezunu olanlar için 3.26, annesi lise mezunu olanlar için 3.17, annesi üniversite mezunu olanlar için 3.18 olduğu görülmektedir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamalar annesi okuma yazma bilmeyenler için 3.04, annesi okuma yazma bilenler için 3.09, annesi ilkokul mezunu olanlar için 3.15, annesi ortaokul mezunu olanlar için 3.22, annesi lise mezunu olanlar için 3.14, annesi üniversite mezunu olanlar için de 3.27'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamalar annesi okuma yazma bilmeyenler için 2.10, annesi okuma yazma bilenler için 2.40, annesi ilkokul mezunu olanlar için 2.03, annesi ortaokul mezunu olanlar için 2.07, annesi lise mezunu olanlar için 1.94, annesi üniversite mezunu olanlar için de 2.15'tir. DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamalar ise annesi okuma yazma bilmeyenler için 3.33, annesi okuma yazma bilenler için 3.23, annesi ilkokul mezunu olanlar için 3.38, annesi ortaokul mezunu olanlar için 3.38, annesi lise mezunu olanlar için 3.34, annesi üniversite mezunu olanlar için de 3.34'tür. Öğrenci gruplarının Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu dışındaki alt boyutlardan aldıkları ölçek puanları ile toplam puanlar arasındaki farklar, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyundaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testinde, annesi okur-yazar olan öğrencilerin puanları ile annesi ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve lise mezunu olanlar arasında annesi okur-yazar olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları ile annesi lise mezunu olan öğrencilerin puanları arasındaki farkın da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları lehinedir.

4.2.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin DDSÖ toplam puanları ile Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

ile yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Okumaz-Okur-yazar	13	3.32	.46	5	.850	.515	
	İlkokul	42	3.21	.63				
	Ortaokul	137	3.29	.54				
	mezunu	162	3.19	.62				
	Lise mezunu	301	3.23	.65				
	Üniversite	281	3.17	.65				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Okumaz-Okur-yazar	13	2.96	.80	5	2.852	.015	İlkokul>Okur-yazar Lise>Okur-yazar Üniversite>Okur-yazar Üniversite>Ortaokul
	İlkokul	42	2.92	.62				
	Ortaokul	137	3.22	.57				
	mezunu	162	3.11	.60				
	Lise mezunu	301	3.16	.61				
	Üniversite	281	3.23	.58				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Okumaz-Okur-yazar	13	1.98	.82	5	1.357	.238	
	İlkokul	42	2.38	.91				
	Ortaokul	137	2.04	.92				
	mezunu	162	2.03	.82				
	Lise mezunu	301	2.00	.90				
	Üniversite	281	2.07	.95				
DDSÖ Toplam	Okumaz-Okur-yazar	13	3.36	.46	5	1.253	.282	
	İlkokul	42	3.21	.45				
	Ortaokul	137	3.40	.44				
	mezunu	162	3.32	.47				
	Lise mezunu	301	3.36	.47				
	Üniversite	281	3.34	.47				

Tablo 10 incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamaların babası okuma yazma bilmeyenler için 3.32, babası okuma yazma bilenler için 3.21, babası ilkokul mezunu olanlar için 3.29, babası ortaokul mezunu olanlar için 3.19, babası lise mezunu olanlar için 3.23, babası üniversite mezunu olanlar için 3.17 olduğu görülmektedir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamalar babası okuma yazma bilmeyenler için 2.96, babası okuma yazma bilenler için 2.92, babası ilkokul mezunu olanlar için 3.22, babası ortaokul mezunu olanlar için 3.11, babası lise mezunu olanlar için 3.16, babası üniversite mezunu olanlar için de 3.23'tür. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu ortalamaları, babası okuma yazma bilmeyenler için 1.98, babası okuma yazma bilenler için 2.38, babası ilkokul mezunu olanlar için 2.04, babası ortaokul mezunu olanlar için 2.03, babası lise mezunu olanlar için 2.00, babası üniversite mezunu olanlar için de 2.07'dir. DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamalar ise, babası okuma yazma bilmeyenler için 3.36, babası okuma yazma bilenler için 3.21, babası ilkokul mezunu olanlar için 3.40, babası ortaokul mezunu olanlar için 3.32, babası lise mezunu olanlar için 3.36, babası üniversite mezunu olanlar için de 3.34 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenci gruplarının DDSÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farklar Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları dışındaki alt boyutlar ile DDSÖ toplam puanları için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan LSD testinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası okur-yazar olan öğrencilerin puanları arasında, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanları lehine; babası lise mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası okur-yazar olan öğrencilerin puanları arasında, babası lise mezunu olan öğrencilerin lehine; babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası okur-yazar olan öğrencilerin puanları arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları lehine ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgiler Formunda yer alan sorulardan biri öğrencilerin ailelerinin gelir grubunu belirlemeye yöneliktir. “Aileniz sizce aşağıdaki gelir gruplarından hangisinde yer almaktadır?” şeklinde yöneltilen soruyu, öğrencilerin alt, ortanın biraz altında, orta, ortanın biraz üstünde ve üst şeklinde belirtilen yanıtlardan kendilerine uygun olanı seçerek yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Ailenin Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Ailenin Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Alt	44	3.14	.77	4	.281	.890	
	Ortanın altı	80	3.21	.60				
	Orta	370	3.23	.56				
	Ortanın üstü	336	3.21	.67				
	Üst	110	3.19	.68				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Alt	44	2.83	.91	4	4.478	.001	Orta>Alt Ortanın üstü>Alt Üst>Alt
	Ortanın altı	80	3.13	.56				
	Orta	370	3.15	.58				
	Ortanın üstü	336	3.22	.58				
	Üst	110	3.22	.57				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Alt	44	2.09	.85	4	.547	.701	
	Ortanın altı	80	2.07	.90				
	Orta	370	1.99	.85				
	Ortanın üstü	336	2.07	.95				
	Üst	110	2.10	.94				
DDSÖ Toplam	Alt	44	3.21	.59	4	1.135	.338	
	Ortanın altı	80	3.33	.48				
	Orta	370	3.36	.42				
	Ortanın üstü	336	3.35	.49				
	Üst	110	3.34	.48				

Tablo 11 incelendiğinde; ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan aldıkları puanlarının ortalamaları, ailesi alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.14, ailesi ortanın altındaki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.21, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.23, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.21 ve ailesi üst gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.19 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanların ortalamaları, ailesi alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için 2.83, ailesi ortanın altındaki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.13, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.15, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.22 ve ailesi üst gelir grubunda yer alan öğrenciler için de 3.22'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanların ortalamaları ailesi alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için 2.09, ailesi ortanın altındaki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 2.07, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler için 1.99, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 2.07 ve ailesi üst gelir grubunda yer alan öğrenciler için 2.10'dur. DDSÖ toplam puanlarının ortalamaları ise, ailesi alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.21, ailesi ortanın altındaki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.33, ailesi orta gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.36, ailesi ortanın üstündeki gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.35 ve ailesi üst gelir grubunda yer alan öğrenciler için 3.34 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı gelir gruplarından gelen öğrencilerin, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlar ile DDSÖ toplam puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, ailesinin gelir düzeyi orta, ortanın üstü ve üst olan öğrencilerin puanları ile alt gelir grubunda yer alan ailelerden gelen öğrencilerin puanları arasında, orta, ortanın üstü ve üst gelir grubundaki ailelerden gelen öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$).

4.2.7. Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Verilerin toplanmasında kullanılan Kişisel Bilgiler Formunda, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkındaki görüşleri “Derslerdeki başarınız aşağıdakilerden hangisine uymaktadır? şeklinde yöneltilen soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden bu soruyu, düşük (zayıf), ortanın biraz altında (geçer), orta, ortanın biraz üstünde (iyi) ve yüksek (pekiyi) şeklinde belirtilen yanıtlardan kendilerine uygun olanı seçerek yanıtlamaları istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin akademik başarı düzeyi dağılımı, 319 pekiyi, 383 iyi, 165 orta, 62 ortanın biraz altında (geçer) ve 13 düşük (zayıf) düşük şeklindedir. Gruplar arası karşılaştırma bakımından her bir kategoriye düşen öğrenci sayıları arasındaki dengesizlik nedeniyle ortanın biraz altında (geçer) ve düşük (zayıf) başarıya sahip olan öğrenciler zayıf (başarısız) şeklinde tek bir grup (75 öğrenci) olarak analizlere dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, akademik başarı durumlarına göre ortaokul öğrencilerinin DDSÖ alt boyutlarından aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Zayıf	75	3.07	.63	3	10.215	.000	Pekiye>Zayıf
	Orta	165	3.05	.63				Pekiye>Orta
	İyi	383	3.19	.61				Pekiye>İyi
	Pekiye	319	3.35	.61				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Zayıf	75	2.84	.65	3	48.016	.000	İyi>Zayıf
	Orta	165	2.86	.59				İyi>Orta
	İyi	383	3.15	.57				Pekiye>Zayıf
	Pekiye	319	3.43	.51				Pekiye>Orta Pekiye>İyi
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Zayıf	75	2.40	.87	3	12.002	.000	Zayıf>Pekiye
	Orta	165	2.20	.81				Orta>Pekiye
	İyi	383	2.09	.92				İyi>Pekiye
	Pekiye	319	1.83	.90				
DDSÖ Toplam	Zayıf	75	3.12	.42	3	36.543	.000	İyi>Zayıf
	Orta	165	3.15	.42				İyi>Orta
	İyi	383	3.32	.44				Pekiye>Zayıf
	Pekiye	319	3.53	.46				Pekiye>Orta Pekiye>İyi

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 12 incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamanın başarı durumu zayıf olan öğrenciler için 3.07, başarı durumu orta olan öğrenciler için 3.05, başarı durumu iyi olan öğrenciler için 3.19, başarı durumu pekiyi olan öğrenciler için 3.35 olduğu görülmüştür. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu ile ilgili aritmetik ortalamalar başarı durumu zayıf olan öğrenciler için 2.84, başarı durumu orta olan öğrenciler için 2.86; başarı durumu iyi olan öğrenciler için 3.15 ve başarı durumu pekiyi olan öğrenciler için de 3.43'tür. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna göre başarı durumu zayıf olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 2.40, başarı durumu orta olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 2.21, başarı durumu iyi olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 2.09 ve başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 1.83 olduğu görülmüştür. DDSÖ toplam puanlarına göre ise, başarı durumu zayıf olan

öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3.12, başarı durumu orta olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3.15, başarı durumu iyi olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3.32 ve başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3.53 olduğu görülmüştür. Her üç alt boyut ve toplam puanlar için grupların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Grupların ortalamaları arasındaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarına ait ortalamalar arasında, başarı düzeyi pekiyi olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı düzeyi zayıf, orta ve iyi olan öğrencilerin ortalamaları arasında başarı durumu pekiyi olanlar lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puanlarına ait ortalamalar arasındaki farklar, başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı düzeyi zayıf ve orta olan öğrencilerin puanları arasında başarı durumu iyi olan öğrencilerin puanları lehine; başarı düzeyi pekiyi olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı düzeyi zayıf, orta ve iyi olan öğrencilerin ortalamaları arasında başarı düzeyi pekiyi olan öğrencilerin ortalamaları lehine istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$). Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait ortalamalar arasında başarı düzeyi zayıf, orta ve iyi olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı düzeyi pekiyi olan öğrencilerin ortalamaları arasında başarı durumu zayıf, orta ve iyi olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamalar arasında ise, başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı durumu zayıf ve orta olan öğrencilerin ortalamaları arasında, başarı durumu iyi olan öğrenciler lehine; başarı durumu pekiyi olan öğrenciler ile başarı durumu zayıf, orta ve iyi olan öğrencilerin ortalamaları arasında, başarı durumu pekiyi olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

4.2.8. Kulüp Çalışmalarına Katılıma Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuldaki kulüp çalışmalarına katılıp katılmadıklarına göre öğrencilerin DDSÖ'nün Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Kulüp Çalışmalarına Katılıma Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Ölçek Puanları	Kulüp Çalışmaları		Katılmıyorum		t	p
	Katılıyorum (N= 322)		(N= 620)			
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	3.32	.57	3.16	.65	3.666	.000
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	3.28	.56	3.11	.61	4.240	.000
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	2.04	.96	2.05	.88	-.232	.817
DDSÖ Toplam	3.44	.44	3.30	.47	4.162	.000

Tablo 13 kulüp çalışmalarına katılan öğrenciler açısından incelendiğinde Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 3.32, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 3.29, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna ait ortalamanın 2.04 ve DDSÖ toplam puanına ait ortalamanın 3.44 olduğu görülmektedir. Kulüp çalışmalarına katılmayan öğrenciler için hesaplanan aritmetik ortalamalar; Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu için 3.16, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu için 3.11, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu için 2.05 ve DDSÖ toplam için 3.30'dur.

İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda anlamlı bulunamamışken; Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutlarında ve DDSÖ toplam puanlarında kulüp çalışmalarına katılan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.2.9. Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan Kişisel Bilgiler Formunda öğrencilerin serbest zamanlarında hangi etkinlikleri ne sıklıkta yaptıklarını belirlemeye yönelik bir bölüm oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklere göre sınıflarındaki eğitim ortamlarının düşünme dostu oluş düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı farklar olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde “Kitap/gazete okurum, televizyon seyredirim, internette zaman geçiririm, ders çalışırım, arkadaşlarımla çeşitli konularda sohbet/tartışma yaparım, arkadaşlarımla gezerim, arkadaşlarımla oynarım, para kazandığım bir işte çalışırım, anneme veya babama yardım ederim” şeklindeki maddeleri, her zaman, sık sık, bazen, çok seyrek ve hiçbir zaman şeklinde verilen beşli bir derecelendirme üzerinden yanıtlamaları istenmiştir. Bu bölümde yer alan dokuz soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, soruların tamamına verilen yanıtlarda “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” diyen öğrenci oranının diğer seçenekleri işaretleyen öğrenci oranına göre belirgin bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmaların daha sağlıklı yapılabilmesi bakımından bu iki kategoriye giren öğrenciler tek bir grup altında toplanarak analizlere dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, serbest zaman etkinliklerine göre öğrencilerin DDSÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.9.1. Serbest Zamanlarını Kitap/Gazete Okuyarak Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında Kitap/gazete okuma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Kitap/Gazete Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kitap/Gazete		N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
	Okuma	Sıklığı							
Düşünmeyi	Her zaman		320	3.31	.65	3	9.309	.000	Her zaman> Bazen
Geliştirici	Sık sık		294	3.23	.60				Her zaman> Çok seyrek/Hiçbir zaman
Öğretmen	Bazen		257	3.16	.58				Sık sık > Çok seyrek/Hiçbir zaman
Davranışları	Çok seyrek / Hiçbir zaman		69	2.90	.61				Bazen > Çok seyrek/Hiçbir zaman
Düşünmeyi	Her zaman		320	3.36	.57	3	32.852	.000	Her zaman> Sık sık
Geliştirici	Sık sık		294	3.20	.57				Her zaman> Bazen
Öğrenci	Bazen		257	3.01	.53				Her zaman> Çok seyrek/Hiçbir zaman
Davranışları	Çok seyrek / Hiçbir zaman		69	2.71	.70				Sık sık > Çok seyrek/Hiçbir zaman
Düşünmeyi	Her zaman		320	2.00	.98	3	4.611	.003	Çok seyrek/Hiçbir zaman> Her zaman
Engelleyici	Sık sık		294	1.98	.89				Çok seyrek/Hiçbir zaman> Sık sık
Öğretmen ve	Bazen		257	2.09	.82				
Öğrenci	Çok seyrek / Hiçbir zaman		69	2.40	.83				
Davranışları	Her zaman		320	3.46	.50	3	24.214	.000	Her zaman>Bazen
	Sık sık		294	3.38	.44				Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
DDSÖ Toplam	Bazen		257	3.27	.42				Sık sık>Bazen
	Çok seyrek / Hiçbir zaman		69	2.99	.38				Sık sık>Çok seyrek/Hiçbir zaman Bazen> Çok seyrek/Hiçbir zaman

Tablo 14 incelendiğinde; kitap/gazete okuma sıklığına göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, her zaman okuyan öğrenciler için 3.31, sık sık okuyan öğrenciler için 3.23, bazen okuyan öğrenciler için 3.16 ve çok seyrek/ hiçbir zaman okuyan öğrenciler için 2.90 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman okuyan öğrenciler için 3.36, sık sık okuyan öğrenciler için 3.20, bazen okuyan öğrenciler için 3.01 ve çok seyrek/ hiçbir zaman okuyan öğrenciler için 2.71'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları her zaman okuyan öğrenciler için 2.00, sık sık okuyan öğrenciler için 1.98, bazen okuyan öğrenciler için 2.09 ve çok seyrek/ hiçbir zaman okuyan öğrenciler için

2.40'tır. DDSÖ toplam puanlarının ortalamaları ise, her zaman okuyan öğrenciler için 3.46, sık sık okuyan öğrenciler için 3.38, bazen okuyan öğrenciler için 3.27 ve çok seyrek/ hiçbir zaman okuyan öğrenciler için 2.99 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda her üç alt boyuttan alınan puanlar ile toplam puanların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu için her zaman kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile bazen okuyan öğrencilerin puanları arasında, her zaman okuyan öğrencilerin puanları lehine; her zaman ve sık sık kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman ve sık sık kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları lehine; bazen kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında da bazen okuyan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu için her zaman kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile sık sık, bazen ve çok seyrek/hicbir zaman okuyan öğrencilerin puanları arasında, her zaman okuyan öğrencilerin puanları lehine; sık sık kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile bazen ve çok seyrek/hicbir zaman okuyan öğrencilerin puanları arasında, sık sık okuyanların puanları lehine; bazen kitap/gazete okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında da bazen okuyan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu için çok seyrek/hicbir zaman okuyan öğrencilerin puanları ile her zaman ve sık sık okuyan öğrencilerin puanları arasında, çok seyrek/hicbir zaman okuyan öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur. DDSÖ toplam puanlarından elde edilen farklar ise, her zaman okuyan öğrencilerin puanları ile bazen okuyan öğrencilerin puanları arasında, her zaman okuyan öğrencilerin puanları lehine; her zaman okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman okuyan öğrencilerin puanları lehine; sık sık okuyan öğrencilerin puanları ile bazen okuyan öğrencilerin puanları arasında, sık sık okuyan öğrencilerin puanları lehine; sık sık okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında, sık sık okuyan öğrencilerin puanları lehine ve bazen okuyan öğrencilerin puanları ile çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanları arasında, bazen okuyan öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur.

4.2.9.2. Serbest Zamanlarını Televizyon İzleyerek Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında televizyon izleme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Televizyon İzleme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	TV İzleme Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	307	3.13	.68	3	3.279	.020	Bazen > Her zaman
	Sık sık	278	3.23	.58				
	Bazen	276	3.29	.59				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	78	3.19	.64				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	307	3.09	.64	3	4.467	.004	Bazen > Her zaman
	Sık sık	278	3.14	.56				
	Bazen	276	3.25	.60				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	78	3.30	.53				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	307	2.19	.93	3	6.991	.000	Her zaman > Bazen Sık sık > Bazen
	Sık sık	278	2.07	.90				
	Bazen	276	1.86	.86				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	78	2.06	.87				
DDSÖ Toplam	Her zaman	307	3.25	.46	3	8.352	.000	Bazen > Her zaman
	Sık sık	278	3.35	.43				
	Bazen	276	3.45	.47				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	78	3.36	.50				

Tablo 15 incelendiğinde; televizyon izleme sıklığına göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, her zaman izleyen öğrenciler için 3.13, sık sık izleyen öğrenciler için 3.23, bazen izleyen öğrenciler için 3.29 ve çok seyrek izleyenlerle hiçbir zaman izlemeyen öğrenciler için 3.19 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman izleyen öğrenciler için 3.09, sık sık izleyen öğrenciler için 3.14, bazen izleyen öğrenciler için 3.25 ve çok seyrek izleyenlerle hiç izlemeyen

öğrenciler için 3.30'dur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları her zaman izleyen öğrenciler için 2.19, sık sık TV izleyen öğrenciler için 2.07, bazen izleyen öğrenciler için 1.86 ve çok seyrek izleyenlerle hiçbir zaman izlemeyen öğrenciler için 2.06'dır. DDSÖ toplam puanları ortalamaları ise her zaman izleyen öğrenciler için 3.25, sık sık TV izleyen öğrenciler için 3.35, bazen izleyen öğrenciler için 3.45 ve çok seyrek izleyenlerle hiçbir zaman izlemeyen öğrenciler için 3.36 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki farklar üç alt boyut ve toplam puanlar için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu için bazen televizyon izleyen öğrencilerin puanları ile her zaman izleyen öğrencilerin puanları arasında, bazen izleyen öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Aynı şekilde, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda elde edilen anlamlı farklar da bazen televizyon izleyen öğrencilerin puanları ile her zaman izleyen öğrencilerin puanları arasında, bazen izleyen öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda her zaman ve sık sık TV izleyen öğrencilerin puanları ile bazen TV izleyen öğrencilerin puanları arasında, her zaman ve sık sık TV izleyen öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. DDSÖ toplam puanlarında ise, bazen TV izleyen öğrencilerin puanları ile her zaman TV izleyen öğrencilerin puanları arasında, bazen TV izleyen öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

4.2.9.3. Serbest Zamanlarında İnternette Zaman Geçirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında internette zaman geçirme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

İnternette Zaman Geçirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	İnternette Zaman Geçirme	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	234	3.02	.73	3	12.872	.000	Sık sık>Her zaman Bazen>Her zaman Çok seyrek/Hiçbir zaman>Her zaman
	Sık sık	232	3.18	.61				
	Bazen	270	3.31	.54				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	205	3.34	.57				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	234	2.99	.67	3	12.743	.000	Bazen>Her zaman Çok seyrek/Hiçbir zaman>Her zaman
	Sık sık	232	3.13	.55				
	Bazen	270	3.26	.55				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	205	3.29	.57				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	234	2.27	.94	3	7.380	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	232	1.99	.91				
	Bazen	270	2.02	.88				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	205	1.89	.84				
DDSÖ Toplam	Her zaman	234	3.15	.49	3	23.234	.000	Sık sık>Her zaman Bazen>Her zaman Çok seyrek/Hiçbir zaman>Her zaman Çok seyrek/Hiçbir zaman> Sık sık
	Sık sık	232	3.33	.45				
	Bazen	270	3.43	.42				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	205	3.48	.45				

İnternette zaman geçirme sıklığına göre Tablo 16 incelendiğinde; öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, soruyu “her zaman” olarak yanıtlayanlar için 3.02, “sık sık” olarak yanıtlayanlar için 3.18, “bazen” olarak yanıtlayanlar için 3.31 ve “çok seyrek/ hiçbir zaman” olarak yanıtlayanlar için 3.34 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, “her zaman” diyen öğrenciler için 2.99, “sık sık” diyen öğrenciler için 3.13, “bazen” diyen öğrenciler için 3.26 ve “çok seyrek/ hiçbir zaman” diyen öğrenciler için 3.29’dur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları serbest zamanlarında her zaman internette gezinen öğrenciler için 2.27, internette sık sık gezinen öğrenciler için 1.99, internette bazen gezinen öğrenciler için 2.02 ve internette çok seyrek gezinen veya

hiçbir zaman internette gezinmediğini belirten öğrenciler için 1.89'dur. DDSÖ toplam puan ortalamaları ise soruya yanıt olarak "her zaman" diyen öğrenciler için 3.15, "sık sık" diyen öğrenciler için 3.33, "bazen" diyen öğrenciler için 3.43 ve "çok seyrek/ hiçbir zaman" diyen öğrenciler için de 3.48 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, serbest zamanlarında internet kullanma sıklığına göre DDSÖ alt boyutlarından alınan puanlar ile toplam puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda elde edilen farklar, soruya "sık sık" yanıtını veren öğrencilerin puanları ile "her zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında, "sık sık" yanıtını veren öğrenciler lehine; "bazen" yanıtını veren öğrencilerin puanları ile "her zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında, "bazen" yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine; "çok seyrek/ hiçbir zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları ile "her zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında, "çok seyrek/hiçbir zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda "bazen" yanıtını veren öğrencilerin puanları ile "her zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında, "bazen" yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine; "çok seyrek/hiçbir zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları ile "her zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında, "çok seyrek/hiçbir zaman" yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu için serbest zamanlarında her zaman internette gezinen öğrencilerin puanları ile soruyu "sık sık", "bazen" ve "çok seyrek/hiçbir zaman" olarak yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, internette her zaman gezinen öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. DDSÖ toplam puanları için ise, serbest zamanlarında sık sık internette gezinen öğrencilerin puanları ile her zaman internette gezinen öğrencilerin puanları arasında, internette sık sık gezinen öğrencilerin puanları lehine; internette bazen zaman geçiren öğrencilerin puanları ile her zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları arasında, bazen zaman geçiren öğrencilerin puanları lehine; çok seyrek/ hiçbir zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları ile her zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları arasında, çok seyrek/hiçbir zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları lehine; çok seyrek/ hiçbir zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları ile sık sık internette zaman geçiren

öğrencilerin puanları arasında, çok seyrek/hiçbir zaman internette zaman geçiren öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

4.2.9.4. Serbest Zamanlarında Ders Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında ders çalışma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ders Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Ders çalışma Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	462	3.36	.59	3	19.187	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	312	3.12	.60				
	Bazen	117	3.03	.64				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	47	2.86	.78				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	462	3.36	.53	3	38.577	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman Sık sık>Bazen
	Sık sık	312	3.06	.53				
	Bazen	117	2.85	.64				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	47	2.81	.83				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	462	1.95	.94	3	7.810	.000	Bazen>Her zaman Çok seyrek/Hiçbir zaman>Her zaman
	Sık sık	312	2.05	.86				
	Bazen	117	2.31	.83				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	47	2.40	.87				
DDSÖ Toplam	Her zaman	462	3.49	.45	3	40.815	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman Sık sık>Bazen Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	312	3.27	.41				
	Bazen	117	3.11	.40				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	47	3.00	.52				

Ders çalışma sıklığına göre Tablo 17 incelendiğinde; öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, her zaman ders

çalışan öğrenciler için 3.36, sık sık çalışan öğrenciler için 3.12, bazen çalışan öğrenciler için 3.04 ve çok seyrek/ hiçbir zaman çalışan öğrenciler için 2.86 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman ders çalışan öğrenciler için 3.36, sık sık çalışan öğrenciler için 3.06, bazen çalışan öğrenciler için 2.85 ve çok seyrek/ hiçbir zaman çalışan öğrenciler için 2.81'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman ders çalışan öğrenciler için 1.95, sık sık çalışan öğrenciler için 2.05, bazen çalışan öğrenciler için 2.31 ve çok seyrek/ hiçbir zaman çalışan öğrenciler için 2.40 olarak hesaplanmıştır. DDSÖ toplam puan ortalamaları ise, her zaman ders çalışan öğrenciler için 3.49, sık sık çalışan öğrenciler için 3.27, bazen çalışan öğrenciler için 3.11 ve çok seyrek/ hiçbir zaman çalışan öğrenciler için 3.00 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puanları arasındaki farklar üç alt boyutta ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu için her zaman ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları ile sık sık, bazen ve çok seyrek çalıştığını veya hiçbir zaman çalışmadığını belirten öğrencilerin puanları arasında serbest zamanlarında her zaman ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda, serbest zamanlarında her zaman ders çalışan öğrencilerin puanları ile sık sık, bazen ve çok seyrek çalıştığını veya hiçbir zaman çalışmadığını belirten öğrencilerin puanları arasında serbest zamanlarında her zaman ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine; serbest zamanlarında sık sık ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları ile bazen ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları arasında sık sık ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda, serbest zamanlarında bazen ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları ile her zaman ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları arasında, bazen ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine; soruya çok seyrek veya hiçbir zaman seçeneği ile cevap veren öğrencilerin puanları ile her zaman ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları arasında da çok seyrek veya hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur. DDSÖ toplam puanlarından elde edilen farklar ise, serbest zamanlarında her zaman ders çalışan öğrencilerin puanları ile sık sık, bazen ve çok seyrek çalıştığını veya hiçbir zaman çalışmadığını belirten öğrencilerin puanları arasında serbest zamanlarında her zaman

ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine; serbest zamanlarında sık sık ders çalışan öğrencilerin puanları ile bazen ve çok seyrek çalıştığını veya hiçbir zaman çalışmadığını belirten öğrencilerin puanları arasında serbest zamanlarında sık sık ders çalıştığını belirten öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur.

4.2.9.5. Serbest Zamanlarında Arkadaşlarla Çeşitli Konularda Sohbet/Tartışma Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Arkadaşlarla çeşitli konularda sohbet/tartışma yapma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Arkadaşlarla Çeşitli Konularda Sohbet/Tartışma Yapma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Arkadaşlarla Sohbet/Tartış ma Yapma Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	425	3.30	.65	3	6.917	.000	Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	240	3.17	.58				
	Bazen	177	3.17	.62				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	99	3.01	.57				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	425	3.32	.58	3	20.983	.000	Her zaman>Sık sık
	Sık sık	240	3.15	.54				Her zaman>Bazen
	Bazen	177	2.99	.59				Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	99	2.91	.66				Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	425	2.08	.96	3	1.129	.336	
	Sık sık	240	1.97	.87				
	Bazen	177	2.02	.86				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	99	2.14	.82				
DDSÖ Toplam	Her zaman	425	3.43	.48	3	11.065	.000	Her zaman>Bazen
	Sık sık	240	3.33	.45				Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Bazen	177	3.28	.45				Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	99	3.15	.41				

Tablo 18 incelendiğinde; arkadaşlarla çeşitli konularda sohbet/tartışma yapma sıklığına göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, her zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.30, sık sık sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.17, bazen sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.17 ve çok seyrek/ hiçbir zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.01 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.32, sık sık sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.15, bazen sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 2.99 ve çok seyrek/ hiçbir zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 2.91'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 2.08, sık sık sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 1.97, bazen sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 2.02 ve çok seyrek/ hiçbir zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 2.14'tür. DDSÖ toplam puan ortalamaları ise, her zaman arkadaşları ile sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.43, sık sık sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.33, bazen sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.28 ve çok seyrek/ hiçbir zaman sohbet/tartışma yapan öğrenciler için 3.15 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve DDSÖ toplam puanlarındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Diğer taraftan Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları puanları arasındaki farklar anlamlı değildir ($p > .05$).

Yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda belirlenen anlamlı farklar, serbest zamanlarında her zaman arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yapan öğrencilerin puanları ile arkadaşlarıyla çok seyrek sohbet ettiğini veya hiçbir zaman sohbet/tartışma yapmadığını belirten öğrencilerin puanları arasında, her zaman sohbet/tartışma yaptığını belirten öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda, serbest zamanlarında arkadaşlarıyla her zaman sohbet/tartışma yaptığını belirten öğrencilerin puanları ile soruyu sık sık, bazen ve çok seyrek/hiçbir zaman seçenekleriyle yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, arkadaşlarıyla her zaman sohbet/tartışma yaptığını belirten öğrencilerin puanları lehine; arkadaşlarıyla sık sık sohbet/tartışma yaptığını belirten öğrencilerin puanları ile soruyu çok seyrek/hiçbir zaman seçeneği ile yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, arkadaşlarıyla sık sık sohbet ettiğini, tartışmalar yaptığını belirten öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar

bulunmuştur. DDSÖ toplam puanlarına göre belirlenen farklar ise, serbest zamanlarında her zaman arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yapan öğrencilerin puanları ile bazen ve çok seyrek sohbet/tartışma yapan ya da hiç sohbet/tartışma yapmayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yapan öğrencilerin puanları lehine; sık sık arkadaşlarıyla sohbet edip tartışma yapan öğrencilerin puanları ile çok seyrek/hiçbir zaman arkadaşlarıyla sohbet edip tartışma yapan öğrencilerin puanları arasında, sık sık sohbet edip tartışma yapan öğrencilerin puanları lehine anlamlı bulunmuştur.

4.2.9.6. Serbest Zamanlarını Arkadaşlarıyla Gezerek Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarını arkadaşlarıyla gezerek değerlendirme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Arkadaşlarıyla Gezme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Arkadaşlarla Gezme Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	314	3.22	.67	3	1.292	.276	
	Sık sık	243	3.17	.63				
	Bazen	252	3.27	.54				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	134	3.17	.63				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	314	3.19	.63	3	1.123	.339	
	Sık sık	243	3.15	.59				
	Bazen	252	3.20	.56				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	134	3.10	.62				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	314	2.13	.94	3	2.352	.071	
	Sık sık	243	2.09	.92				
	Bazen	252	1.96	.85				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	134	1.95	.86				
DDSÖ Toplam	Her zaman	314	3.34	.49	3	1.889	.130	
	Sık sık	243	3.31	.47				
	Bazen	252	3.40	.42				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	134	3.32	.47				

Tablo 19 incelendiğinde; serbest zamanlarını arkadaşlarıyla gezerek değerlendirme sıklığına göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarının ortalamaları, serbest zamanlarını her zaman arkadaşlarıyla gezerek değerlendirdiğini belirten öğrenciler için 3.22, sık sık gezdiğini belirten öğrenciler için 3.17, bazen gezdiğini belirten öğrenciler için 3.27 ve arkadaşlarıyla çok seyrek gezdiğini veya hiçbir zaman gezmediğini belirten öğrenciler için 3.17 olarak hesaplanmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, serbest zamanlarını her zaman arkadaşlarıyla gezerek değerlendirdiğini belirten öğrenciler için 3.19, sık sık gezdiğini belirtenler için 3.15, bazen gezdiğini belirten öğrenciler için 3.20 ve çok seyrek gezdiğini veya hiçbir zaman gezmediğini belirten öğrenciler için 3.10'dur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.13, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 2.09, bazen yanıtını veren öğrenciler için 1.96 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için de 1.95'dir. DDSÖ toplam puan ortalamaları ise serbest zamanlarını her zaman arkadaşlarıyla gezerek değerlendirdiğini belirten öğrenciler için 3.34, sık sık gezdiğini belirtenler için 3.31, bazen gezdiğini belirten öğrenciler için 3.40 ve çok seyrek gezdiğini veya hiçbir zaman gezmediğini belirten öğrenciler için 3.32 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrenci gruplarının ortalamaları arasındaki farkların üç alt boyut ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.9.7. Serbest Zamanlarını Arkadaşlarıyla Oynayarak Değerlendirme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarını arkadaşlarıyla oyun oynayarak geçirme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Arkadaşlarla Oynama Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Arkadaşlarla Oynama Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	356	3.27	.62				
	Sık sık	218	3.20	.61				Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Bazen	205	3.26	.54	3	5.146	.002	Bazen> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	162	3.05	.71				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	356	3.21	.62				
	Sık sık	218	3.14	.59				
	Bazen	205	3.20	.57	3	2.260	.080	
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	162	3.08	.61				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	356	2.13	.97				
	Sık sık	218	1.97	.81				
	Bazen	205	2.06	.90	3	2.158	.091	
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	162	1.95	.86				
DDSÖ Toplam	Her zaman	356	3.37	.47				Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	218	3.35	.47				
	Bazen	205	3.38	.43	3	2.720	.043	Bazen> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	162	3.26	.50				

Serbest zamanlarını arkadaşlarla oyun oynayarak değerlendirme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanları üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 20 incelendiğinde; öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puan ortalamalarının, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.27, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.20, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.26 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.05 olduğu görülmektedir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.21, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.14, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.20 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.08'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.13, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 1.97, bazen yanıtını veren öğrenciler için 2.06 ve çok seyrek/ hiçbir

zaman yanıtını veren öğrenciler için de 1.95'dir. DDSÖ toplam puan ortalamaları ise her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.37, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.35, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.38 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için de 3.26 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu ile DDSÖ toplam puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Ancak Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda ve DDSÖ toplam puanlarında gözlenen anlamlı farklar, serbest zamanlarında arkadaşlarıyla her zaman oyun oynadığını belirten öğrencilerin puanları ile soruyu çok seyrek veya hiçbir zaman şeklinde yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine; bazen yanıtını veren öğrencilerin puanları ile çok seyrek/hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında bazen yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir.

4.2.9.8. Serbest Zamanlarında Para Kazanılan Bir İşte Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında para kazanılan bir işte çalışma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Para Kazanılan Bir İşte Çalışma Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Para Kazanılan Bir İşte Çalışma Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe/LSD)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	96	3.21	.57	3	1.123	.339	
	Sık sık	40	3.17	.53				
	Bazen	67	3.09	.58				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	736	3.23	.64				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	96	3.13	.68	3	2.861	.036	Çok seyrek / Hiçbir zaman > Sık sık Çok seyrek / Hiçbir zaman > Bazen
	Sık sık	40	2.99	.49				
	Bazen	67	3.04	.52				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	736	3.20	.60				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	96	2.25	1.01	3	5.979	.000	Sık sık > Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	40	2.47	.78				
	Bazen	67	2.17	.92				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	736	1.99	.89				
DDSÖ Toplam	Her zaman	96	3.30	.42	3	4.299	.005	Çok seyrek/Hiçbir zaman > Sık sık Çok seyrek/Hiçbir zaman > Bazen
	Sık sık	40	3.19	.36				
	Bazen	67	3.22	.42				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	736	3.38	.48				

Tablo 21 incelendiğinde; öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan aldıkları puanlara ait aritmetik ortalamaların, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.21, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.17, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.09 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.23 olduğu görülmektedir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu puan ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.13, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 2.99, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.04 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.20'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlara ait aritmetik ortalamalar, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.25, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 2.47,

bazen yanıtını veren öğrenciler için 2.17 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için de 1.99'dur. DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamalar ise, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.30, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.19, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.22 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için de 3.38 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından alınan puanlar ile DDSÖ toplam puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuşken ($p < .05$); Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Yapılan Scheffe F ve LCD testleri sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda ortaya çıkan farkın, serbest zamanlarında para kazanmak için bir işte çok seyrek/hiçbir zaman çalıştığını belirten öğrencilerin puanları ile sık sık ve bazen çalışan öğrencilerin puanları arasında çok seyrek/hiçbir zaman çalışan öğrencilerin puanları lehinedir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda görülen anlamlı farklar, serbest zamanlarında sık sık para kazandığı bir işte çalıştığını belirten öğrencilerin puanları ile soruyu çok seyrek/hiçbir zaman şeklinde yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, sık sık yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir. DDSÖ toplam puanlarında görülen anlamlı farkların ise serbest zamanlarında çok seyrek para kazandığı bir işte çalışan veya hiçbir zaman çalışmayan öğrencilerin puanları ile sık sık ve bazen para kazandığı bir işte çalıştığını belirten öğrencilerin puanları arasında, çok seyrek para kazandığı bir işte çalışan veya hiçbir zaman çalışmayan öğrencilerin puanları lehine olduğu belirlenmiştir.

4.2.9.9. Serbest Zamanlarında Anneye/Babaya Yardım Etme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

Serbest zamanlarında anneye veya babaya yardım etme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Anneye/Babaya Yardım Etme Sıklığına Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne/Babaya Yardım etme Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe F)
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Her zaman	585	3.29	.58	3	15.589	.000	Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	194	3.19	.62				
	Bazen	93	3.05	.70				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	70	2.81	.72				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Her zaman	585	3.27	.56	3	20.487	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	194	3.11	.57				
	Bazen	93	2.95	.58				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	70	2.80	.78				
Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	Her zaman	585	2.02	.92	3	.755	.519	
	Sık sık	194	2.11	.90				
	Bazen	93	2.04	.85				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	70	2.15	.90				
DDSÖ Toplam	Her zaman	585	3.42	.44	3	21.504	.000	Her zaman>Sık sık Her zaman>Bazen Her zaman>Çok seyrek/Hiçbir zaman Sık sık> Çok seyrek/Hiçbir zaman
	Sık sık	194	3.30	.45				
	Bazen	93	3.20	.47				
	Çok seyrek / Hiçbir zaman	70	3.01	.52				

Tablo 22 incelendiğinde; anneye veya babaya yardım etme sıklığına göre öğrencilerin Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutundan aldıkları puanlara dair aritmetik ortalamaların her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.29, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.19, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.05 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.81 olduğu görülmektedir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanların ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.27, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.10, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.95 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.80'dir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanların ortalamaları, her zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.02, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 2.11, bazen yanıtını

veren öğrenciler için 2.04 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 2.15'dir. DDSÖ toplam puanlarına ait aritmetik ortalamalar ise her zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.42, sık sık yanıtını veren öğrenciler için 3.30, bazen yanıtını veren öğrenciler için 3.20 ve çok seyrek/ hiçbir zaman yanıtını veren öğrenciler için 3.01 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve DDSÖ toplam puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunurken ($p < .05$); Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Yapılan Scheffe F testi sonuçlarına göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda, serbest zamanlarında annesine veya babasına her zaman yardım ettiğini belirten öğrencilerin puanları ile soruyu bazen ve çok seyrek/hiçbir zaman seçenekleriyle yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine; soruya sık sık yanıtını veren öğrencilerin puanları ile çok seyrek/hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında da sık sık yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda ve DDSÖ toplam puanlarında görülen anlamlı farkların aynı yönde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; serbest zamanlarında annesine veya babasına her zaman yardım ettiğini belirten öğrencilerin puanları ile soruyu sık sık, bazen ve çok seyrek/hiçbir zaman seçenekleriyle yanıtlayan öğrencilerin puanları arasında, her zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine; soruya sık sık yanıtını veren öğrencilerin puanları ile çok seyrek/hiçbir zaman yanıtını veren öğrencilerin puanları arasında da sık sık yanıtını veren öğrencilerin puanları lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu olan bir sınıfın taşıması gereken özellikleri ne ölçüde taşıdığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılması için ölçek uygulaması yapılmış ve yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgular, Bölüm IV’te ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Bu bölümde ise ortaya çıkan bulgular üç ana başlık altında ele alınıp tartışılmıştır. Birinci kısımda ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise bazı değişkenlere göre eğitim ortamının düşünme dostu sınıf özelliklerine sahip oluş düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular tartışılmıştır. Üçüncü kısımda ise serbest zaman etkinliklerine göre öğrencilerin düşünme dostu sınıf ölçeği puanlarına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.1. Ortaokullardaki eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Taşıma Düzeyine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Çalışmanın birinci alt amacı Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini ne ölçüde taşıdığını incelemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, ölçek toplamının yanı sıra Düşünme Dostu Sınıf Ölçeğinin alt boyutları olan “Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları”, “Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları” ve “Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları” bakımından öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde ölçek toplamı ile Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin ortalamaların 3.17 ile 3.35 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin devam ettikleri sınıfın düşünme dostu oluş düzeyini dörtlü bir derecelendirme üzerinden yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan aldıkları puanların nispeten düşük olması da bu yargıyı destekler niteliktedir. Doğanay ve Sarı’nın (2012a) yaptıkları çalışmada da DDSÖ toplam puan ortalaması 3.39 olarak yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıflarını düşünmeyi destekleme açısından olumlu

değerlendirmiş olmaları, büyük ölçüde öğretmenlerinin davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamlarında düşünmeyi destekleyici davranışlar gösterme bakımından kendilerini oldukça olumlu algıladıkları belirlenmiştir (Alkın-Şahin & Gözütok, 2013). Benzer başka çalışmalarda da (Gelen, 2002; Yağcı, 2008) öğretmenlerin düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini çeşitli boyutlarda yeterli buldukları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini düşünmeyi destekleyici olarak algılamaları; var olan algılarının öğrencilere de yansıtılmış olabileceği fikrini doğurmaktadır. Bu durum, öğrencilerin de algılarının bu yönde ortaya çıkmasının bir nedeni olarak görülebilir.

Bu bulgular öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrencilere uygun düşünme ortamları hazırlama konusunda kötü düzeyde olmadıklarının bir işareti olarak ele alınabilir. Öğrencilerin öğretmen davranışlarının yanı sıra, kendilerinin de Düşünmeyi Geliştirici Davranışlarını iyi düzeyde değerlendirmiş olmaları öğretmenlerinin bu doğrultuda gösterdiği çabaların bir sonucu olabilir. Çünkü Ennis'in (1991; Akt: Aybek 2007a) de belirttiği gibi eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Bu durum sadece eleştirel düşünme için değil diğer bütün düşünme becerileri için geçerlidir. Hazırlanan metinlerin, çalışma kitaplarının, önceden düzenlenmiş planların öğretim yardımcıları olabileceğini ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersiz olacağını belirten Aybek (2007a), en etkin öğretimin, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenle gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

5.2. Bazı Değişkenlere Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında; okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, öğrencilerin akademik başarıları ve kulüp çalışmalarına katılım değişkenlerine göre öğrencilerin okudukları sınıfın düşünme dostu oluş düzeyine ilişkin görüşlerine ait bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

5.2.1. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Sahip Oluş Düzeylerine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

İstatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin DDSÖ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulguya dayanılarak okullardaki eğitim ortamlarının düşünmeyi destekleyici olma özelliği üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Birbirine çok yakın olmakla birlikte üç okul grubunda elde edilen aritmetik ortalamalar incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ortalamanın üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre yüksek olması da bu yargıyı destekler niteliktedir. Öte yandan Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklılık bulunmuş olması, öğrencilerin düşünmeyi destekleyici davranışlarla sadece okul ortamında ve öğretmenleri sayesinde karşılaşmış olmaları ihtimalini düşündürmektedir. Alt sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullara devam eden öğrencilerin, okul dışında düşünme davranışlarını destekleyen faaliyet ve paylaşımlara yeterince maruz kalmadıkları söylenebilir. Bu nedenle okul ortamında öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyen davranışlarını daha yüksek algılamış olabilirler. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük okuldaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini, diğer okula göre daha yüksek bulan Ersoy ve Başer (2009) de elde ettikleri bu sonucu okula, öğretmen faktörüne bağlamışlardır.

5.2.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışmada ele alınan bir diğer değişken de sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin DDSÖ puanları incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ile ölçek toplam puanlarında sınıf düzeyi yükseldikçe ortalamalarda bir düşüş gözlenmektedir. Bu doğrultuda Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar alt boyutuna ait ortalamalar ise sınıf düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Gürler, Demir, Özmutlu ve Arslan-Han (2015) da orijinal düşünme becerileri ile ilgili araştırmalarında 6., 7. ve 5. sınıf öğrencilerini karşılaştırmış ve beşinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Bu durum, ortaokula yeni başlayan 5. sınıf öğrencilerinin okula, öğretmenlerine, derslerine karşı tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin

tutumları arasında olabilecek birtakım farklılıkları akla getirmektedir. İlerleyen yaş ile ergenlik durumlarının ortaya çıkması öğrencilerin eleştirme, tartışma ve doğruyu bulmak için çabalamak yerine kendilerini yeterli görmelerinin de düşünme konusunda etkili olduğu varsayılabilir. Düşünmeyi Engelleyici Davranışlarla ilgili bulguların üst sınıflarda yüksek çıkması da bu yorumun bir diğer göstergesidir. Öte yandan, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin bir üst kurum olan liseye gitme bakımından TEOG sınavı telaşında oldukları da açıktır. Öğrencilerin taşıdığı bu telaşın öğretmenlerine de yansması kaçınılmazdır. Bu durumda sınıf ortamlarında düşünmeyi geliştirici bir ortamdan çok, sınavlara hazırlayıcı ortamların oluşturulduğu, bu nedenle öğrencilerin sınıflarını daha düşük düzeyde düşünme dostu olarak algılamış oldukları düşünülebilir.

5.2.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Cinsiyet, çalışmada etkisi araştırılan bir başka değişkendir. Cinsiyete göre öğrencilerin DDSÖ puanları incelendiğinde, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ile ölçek toplam puanlarında kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan Düşünmeyi Engelleyici Davranışlara ait ortalamalar erkek öğrenciler için daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, kız öğrencilerin sınıf ortamlarını düşünmeyi destekleyici özellikleri taşıma açısından daha olumlu algıladıklarını; erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre sınıflarındaki düşünmeyi engelleyici davranışları daha yüksek bulduklarını ortaya koymaktadır. Buna paralel bulgular, çeşitli düşünme biçimleri ile ilgili yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır.

Fidan ve Tüknüklü'nün (2010) 32 okuldan 1644 öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada geometrik düşünme düzeyleri açısından kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında kız öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine ait ortalamaların, istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Gürler, Demir, Özmutlu ve Arslan-Han'ın (2015) yaptıkları bir araştırmada da orijinal düşünme ve özellikle düşünmenin esneklik boyutu bakımından genellikle kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin yaratıcılık puanlarını çeşitli değişkenlere göre karşılaştıran Özben ve Argun (2005) da akılcılık ve esneklik puanlarında kız öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Bütün bu bulgulardan hareketle kız ve erkek öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamlarını,

öğretmenlerinin ve kendilerinin davranışlarını farklı şekillerde algılayıp yorumladıkları söylenebilir.

5.2.4. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Anne ve baba eğitim düzeyi çalışmada etkisi araştırılan bir başka değişkendir. Çünkü eğitim aile ortamında başlar. Birey öğrendiklerinin çoğunu okul ortamına girmeden buradan elde etmektedir. Bireyin yetiştiği aile ortamını ve çevre koşulları zihinsel yeteneklerinin gelişimi üzerinde etkilidir. Ev ortamı ve aile bireyin yeteneklerinin gelişmesi üzerinde en etkili çevredir (Eskicumalı & Eroğlu, 2001). Ailenin birey üzerindeki etkisi bu kadar önemli olduğundan anne babanın eğitim düzeyi de onun başarısını etkileyen bir etmen olmaktadır. Ayrıca aile bireylerinin öğrenciye karşı tutumları ve aile içindeki ortam da yeteneklerin geliştirilmesinde önemlidir (Eskicumalı & Eroğlu, 2001). Bulgulardan elde edilen sonuca bakıldığında; anne eğitim düzeyinin sınıf ortamının düşünmeyi destekleyici olarak algılanması üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı ancak engelleyici davranışlar açısından anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, anne eğitim düzeyinin çocuklarının sınıf ortamını, bu bağlamda kendilerinin ve öğretmenlerinin düşünmeyi desteklemek ile ilgili davranışlarını algılayışları üzerinde çok önemli bir etken olmadığına işaret etmektedir. Çünkü öğrencilerin DDSÖ puanlarında Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda okur-yazar olan annelerin DDSÖ puanlarının ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annesi olan öğrencilere oranla yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puanlarının da annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan hareketle düşünmeyi engelleyebilecek davranışların okur-yazar olan annelerde daha fazla olması farklı görüş ve fikirlere açık olmamakla açıklanabilecekken; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin de kontrol ve disipline edilmiş bir yapı ile evde karşılaşmış olma ihtimalleri göz önünde bulundurulabilmektedir. Annelerin ev ortamında çocuklarının daha çok temel ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmış olmaları ve bunun dışındaki paylaşım ve etkileşimlerinin sınırlı olması da bu sonucu doğuran etmenlerden biri olabilir.

Öte yandan baba eğitim düzeyi ile ilgili DDSÖ puanlarına bakıldığında, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda üniversite mezunu babaların

çocuklarının DDSÖ puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini inceleyen Fidan ve Tümnüklü (2010) de baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklar bulmuşlardır. Bu farklar baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanları lehine gerçekleşmiştir. Bu çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe DDSÖ puanlarının da yükselmiş olması, öğrencileri, sınıf ortamlarını düşünme dostu olarak algılamaları üzerinde baba eğitim düzeyinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

5.2.5. Aile Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Aile gelir durumuna göre DDSÖ puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalarda Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ile ölçek toplam puanlarında aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan elde edilen puanların aile gelir durumu orta ve üstü olan öğrenciler açısından diğer gelir durumlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı fark çıkmayan üç boyut daha çok sınıf içiyle ilgili özelliklerdir. Bu nedenle öğrencinin ailesinin gelir durumundan etkilenmemiş olabilir. Ancak öğrencinin kendine ait bir özellik olan düşünmeyi geliştirici davranışlarının içerisinde doğup büyüdüğü ailesinin ekonomik gelirinden etkilenmesi gayet doğaldır. Gömleksiz ve Bozpolat (2012) ile Eskicumalı ve Eroğlu (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da aile gelir durumunun öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimi ile ilintili olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışlarının, aile gelir durumu iyileştikçe genellikle yükselmesi beklenir. Temel ihtiyaçları karşılanmış, huzur ve güven içinde yaşayan öğrencilerin daha üst nitelikler kazan yönünde ilerlemeleri beklenebilir. Çünkü aile ortamında hayatın akışına ve ekmek parası kazanmak için işine gücüne odaklanmış aile bireyleriyle bir arada olan öğrencinin düşünmeyi destekleyici davranışları aile ortamında görmemesi olasıdır. Ailenin gelir durumu ve öğrencilerin başarıları arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim imkânlarının genişlemiş olmasına karşın, alınan eğitim, okuldaki başarı, yükseköğrenime gidiş ve anne-baba mesleği arasında kuvvetli bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Üst ve orta gelir düzeyi olan ailelerin çocukları eğitim sistemi içinde daha başarılı olmaktadırlar (Tümkiye, 2014, s. 254-256).

5.2.6. Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Çalışmada akademik başarı değişkeni açısından elde edilen sonuçlara göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutları ile DDSÖ toplam puanlarına ait ortalamalar akademik başarısı yüksek olan öğrenciler için daha yüksektir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda ise akademik başarısı düşük olan öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarıya göre elde edilen bütün farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sınıf ortamında dersler ile ilgili olarak istenen davranışlara ulaşma düzeyi daha yüksek olanlardır. Bu öğrencilerin ders içi ve ders dışı faaliyetlere katılımları ve bunlardan yararlanma düzeyleri de diğerlerine oranla farklıdır. Bu nedenle sınıf içindeki her türlü çalışmada genellikle ön planda rol alan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin düşünmeyi destekleyici özellikler açısından kendilerine ve öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerinin de daha olumlu olması doğaldır. Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler genellikle okula, okul işlerine, sınıfa, öğretmene vb. olumlu tutuma sahip öğrencilerdir. Bu olumlu tutumların öğrenci başarısıyla karşılıklı bir ilişki içerisinde olması beklenebilir. Nitekim başarı ile düşünme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu Facione (1998), Sigel (1991), Costa (1991) ve Kazancı (1989) tarafından yapılan araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Akt: Doğanay, 2015, s. 148).

5.2.7. Kulüp çalışmalarına katılmaya Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Çalışmada ele alınan bir diğer değişken kulüp çalışmalarına katılımdır. Kulüp çalışmalarına katılım ile ilgili öğrencilerden elde edilen DDSÖ puanlarına bakıldığında, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutları ve toplam puanlarda kulüp çalışmalarına katılan öğrencilerin puanları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu puanlarında anlamlılık bulunmamıştır. Kulüp çalışmaları ders dışında öğrencilerin sosyalleşmeleri ve iletişim açısından gelişmelerine katkı sağlayan çalışmalardır. Çocuk kulübü, ders saatleri dışında; çocukta güven, sorumluluk duygusu ile mevcut ilgi alanlarını geliştirmeye ve yeni ilgi alanları oluşturmaya, beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve

sportif etkinliklerin yapılması amacıyla istekli velilerin çocukları için kurulan kulüplerdir (MEB, 2014a). 2014 yılından itibaren ders dışı zamanlarda yapılması kararlaştırılan kulüp çalışmaları öncesinde Rehberlik ve Sosyal Etkinlik saati olarak haftada bir dönüşümlü olarak haftalık ders programında yer almaktaydı. Böylece okuldaki bütün öğrenciler herhangi bir kulüp çalışmasında yer almaktaydı. Kulüp çalışmalarına katılan öğrenciler; ilgileri olan konulara yönelik çalışmalar yaparak ders dışında kendi gelişimleri için çalışmalar yapmaktadırlar. Bu tür çalışmalar da öğrencilerin düşünmelerini geliştirici davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Çünkü kulüp çalışmaları ile öğrencilerin; kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme, kendine ve çevresindekilere güven duyabilme, planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme, girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme, bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme, aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme, bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Öte yandan yapılan bilimsel çalışmalar da okul içerisinde düzenlenen ders dışı etkinliklere katılmanın öğrencilerin birçok yönden gelişimlerine olumlu katkılar sağladığından söz edilmektedir. Örneğin Sarı (2012), öğrencilerin okuldaki ders dışı etkinliklere katılmasının, akademik başarı, okula bağlılık, demokratik vatandaşlık, kişisel ve sosyal gelişim bakımından oldukça önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı öğrenciler arasında da kulüp çalışmalarına katılanların kendilerinin ve öğretmenlerinin düşünmeyi destekleyici davranışlarını yüksek; düşünmeyi engelleyici davranışlarını düşük düzeyde algılamaları okuldaki ders dışı etkinliklere katılmanın yarattığı olumlu etkilerin bir sonucu olabilir.

5.3. Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Öğrencilerin DDSÖ Puanlarına İlişkin Bulgulara Ait Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında öğrencilerin serbest zamanlarında yaptıkları ve katıldıkları faaliyetlere göre elde edilen bulguların tartışma ve yorumları yer almaktadır. Öğrencilerin serbest zaman etkinlikleri; kitap/gazete okuma, televizyon izleme,

internette zaman geçirme, ders çalışma, arkadaşlarla çeşitli konularda sohbet/tartışma yapma, arkadaşlarıyla gezme, oynama, para kazanılan bir işte çalışma ve anne/babaya yardım etmedir. Bu değişkenlere bağlı tartışma ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

Serbest zamanlarında kitap/gazete okuyan öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının serbest zamanlarını her zaman kitap/gazete okuyarak değerlendiren öğrenciler açısından daha yüksek bulunduğu görülmüştür. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna ait puanlar ise serbest zamanını çok seyrek kitap/gazete okuyarak değerlendiren ya da hiç böyle bir faaliyette bulunmayan öğrenciler açısından yüksek bulunmuştur. Kitap/gazete okumak hem güncel konulardan haberdar olmayı hem de çeşitli konularda bilgi sahibi olmayı sağlamaktadır. Ayrıca okuma etkinlikleri içinde dil ve ifade gelişimi anlamında önemli etkiye sahiptir. Okunanlar üzerinde edinilen bilgi öğrencilerin zihinsel etkinliklerinin faaliyete geçmesini sağlamaktadır. Elde edilen bulgular, bu nedenle serbest zamanlarını kitap/gazete okuyanlar lehine farklar göstermiş olabilir. Kırmızı, Fenli ve Kasap'ın (2014) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ile ilgili tutumları arttığında eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı ortaya konmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olması öğrencilerinin de okumaya yönlendirilmesi ve buna paralel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı yorumuna ulaşılabilmektedir. Bu doğrultuda düşünmeyi destekleyici öğretmen davranışlarından elde edilen puanların yüksek oluşu, öğretmenlerin de öğrencilere okuma anlamında olumlu örnek oluşturduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Serbest zamanlarında televizyon izlemeye göre elde edilen bulgular incelendiğinde, düşünmeyi destekleyen öğretmen ve öğrenci davranışları ile ölçek toplam puanlarında bazen TV izleyenler ile her zaman TV izleyenler arasında bazen TV izleyenler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu boyutların tersini ifade eden Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar alt boyutunda elde edilen puanlar da buna paralel olacak şekilde, serbest zamanlarında her zaman ve sık sık TV izleyen öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular serbest zamanlarını TV izleyerek geçirme ile DDSÖ puanları arasında ters yönde bir ilişkinin varlığını düşündürmektedir. Çünkü televizyon izleme sıklığının azalması ile Düşünmeyi Geliştirici Davranışlara ait puanlar artmış ve Düşünmeyi Engelleyen Davranışlara ait puanlar ise düşmüştür. Televizyon, günlük yaşantımıza 1980'li yıllarda girmiş teknolojik bir gelişmedir. Hayatımıza ilk girdiği

zamanlarda herkesin evinde bulunmaması öğrenciler üzerinde pek de bir etkiye sahip olmamasının nedenidir. Çünkü gerek kanalların azlığı gerekse yayın saatleri açısından kısıtlıdır. Ancak 1990'lı yıllarda yaygınlaşmasıyla öğrencilerin de hayatına olan etkisi artmıştır. Kanalların sayıları artmış, yayın saatleri artmıştır. Böylece artık hayatımıza bir eğlence aracı olarak tamamen girmiştir. Sürekli değişen ve renkli uyarıcılar öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olabilmıştır. Çünkü okul ortamında birçok değişken ve uyarıcı ile karşılaşılması öğrencilerin okul ortamına uyumunu kolaylaştırmıştır. Ancak öğrencilerin renkli, eğlenceli ve hareketli programlardan hoşlanmaları, izlenme sıklığının artması, televizyonun eğitici ve öğretici özelliğinden çıkarak sadece bir eğlence olarak görülmesine neden olmuştur. Bu durum da öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratmaya başlamıştır (Erden, 2014, s. 48-49). Çünkü televizyon, kurgulanmış bir dünyanın izleyicilere sorgulamadan, tartışmadan, kendi hayal dünyasını kullanmadan sunulanlara, sadece izleyici olmayı gerektirir. Seyrettiğinizle ilgili herhangi bir düşünsel faaliyete girmeye gerek yoktur. Senaristler, yapımcılar, vs. sizin için düşünmüş, hazırlamış ve beğenimize sunmuştur. İzleyici olarak size kalan sadece beğenmek ya da beğenmemektir. Bu durumda televizyon izleme oranının yükselmesinin düşünmeyi destekleyen davranışları olumsuz etkileyeceği; düşünmeyi engelleyen davranışları arttıracığı söylenebilir.

Serbest zamanlarında internette zaman geçirme sıklığına göre DDSÖ puanlarında elde edilen bulgular, serbest zamanlarında TV izleme değişkenine göre elde edilen bulgulara oldukça paraleldir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının internette zaman geçirme sıklığı az olan öğrencilerde yüksek olduğu; Düşünmeyi Engelleyici Öğrenci ve Öğretmen Davranışları alt boyutu puanlarında ise internette zaman geçirme sıklığı fazla olan öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. İnternet çağımızın en büyük teknolojik gelişmelerinden biridir. Bugün interneti kullanmayan kişi sayısı pek azdır. Gerek iletişim, gerek araştırma, gerekse de alış veriş için kullanılmaktadır. Örneğin onlarca kitabı karıştırıp bulunabilecek bilgiyi bir tuş sayesinde bulmak hem kolay hem de zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ancak günümüzde bilgisayar ve internetin özellikle gençler arasında daha çok bir eğlence aracı olarak kullanıldığı da herkesçe bilinen bir gerçektir. Bu durum internetin zihinsel faaliyetleri üst düzeylere taşımada pek bir katkısının olmamasına, bilakis olumsuz etkiler doğurmasına yol açabilmektedir. Nitekim araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar da bu yorumu destekler niteliktedir. İnterneti kullanma sıklığı azaldıkça düşünmeyi

destekleyici davranışlarda artma görülmekte; düşünmeyi engelleyici davranışlar ise artmaktadır. Serbest zamanlarında interneti kullanım sıklığının az olduğu öğrencilerde düşünmeyi destekleyici davranışların artmasının nedeni, interneti kullanım amaçlarına bağlı olabilir. Bu öğrenciler, interneti araştırma ve ödevler için kullanmış olabilirler. Öğrencinin internete girme sıklığının aşırı düzeyde artması, çevresindeki insanlar yerine bilgisayarla etkileşiminin artmasına, bu da sosyalleşme eksikliğine, iletişim becerilerin olumsuz etkilemesine, düşünmeyi gerektirecek faaliyetlerden uzaklaşmaya, yaratıcı olmaktan uzaklaşmaya ve en önemlisi de hem fiziksel hem de zihinsel olarak sağlığın tehlikeye girmesine neden olabilmektedir. Bu yargıyı destekleyen bulgular, Duman'ın (2008) internet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada elde edilmiştir. Duman, internet kullanan öğrencilerin çoğunun derslerde performans sergilemeyen, ders dışı etkinliklerde yer almayan, bilimsel araştırmalarda bulunmayan, kendini geliştirmeyen, aile bireyleri ve akran gruplarıyla sağlıklı bir iletişim kuramayan ve bu anlamda kendi iç dünyalarına çekilmiş ve toplumdan soyutlanmış bir profil sergiledikleri sonucuna varmıştır.

Serbest zamanlarında ders çalışma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarından elde edilen bulgularda hem Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, hem Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları hem de toplam puanlarda anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Serbest zamanlarını ders çalışarak geçiren öğrenciler sınıf ortamlarını daha üst düzeyde düşünme dostu olarak algılamışlardır. Ders çalışma faaliyeti öğrenmelerin olduğu bir ortamı ifade etmektedir. Etkili bir şekilde ders çalışırken araştırma, soru sorma, cevaplar arama, yeni bilgileri içselleştirme, yaratıcılığı ortaya çıkarma söz konusudur. Tüm bunlar aynı zamanda etkili bir düşünme sürecinin de gerçekleştiğinin birer göstergesi olarak ele alınabilir ve bunlar sonucunda akademik başarının da yükselmesi beklenebilir. Doğanay ve Demir (2011) yaptıkları araştırmada akademik başarıları yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin serbest zamanlarında çeşitli konularla ilgili olarak arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yapma sıklıklarına göre elde edilen bulgulara bakıldığında; Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve ölçek toplam puanları açısından anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu

anlamli fark öğrencilerin serbest zamanlarını arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yapma sıklıklarının artmasıyla düşünmeyi destekleyici davranışlarının da arttığı yönündedir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda ise anlamli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin serbest zamanlarını arkadaşlarıyla sohbet/tartışma ile geçirmeleri düşünmeyi destekleyici davranışları üzerinde bir fark yaratmıştır. Bu öğrenciler öğretmenlerinin de düşünmeyi destekleyici davranışlarını daha olumlu algılamışlardır. Öğretmen davranışlarının, öğrenciler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrencilere uygun tartışma ve etkileşim ortamları yarattıkları akla gelmektedir. Öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak konular etrafında yapılan sohbet ve tartışmalar, konuya eleştirel bir gözle bakma, olası sorunların çözümünü arama, soru sorma, iletişim ve var olan önbilgilerin kullanımını sağlayabilir. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler sınıf içerisinde edindikleri bu iletişim ve tartışma becerilerini sınıf dışında da sürdürmekte olabilirler. Elbette bu noktada öğrencilerin arkadaşları ile çeşitli konularda sohbet/tartışma yapmaları hangi tür arkadaş grubu ile bu faaliyeti yaptıkları ile de doğru orantılıdır. Çünkü eğer öğrencilerin içinde oldukları grup eğitim ve akademik başarıya önem veren bir grup ise başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Erden, 2014, s. 44).

Çalışmada ele alınan bir diğer değişken öğrencilerin serbest zamanlarını arkadaşları ile gezerek değerlendirmeleridir. Bu değişkene bağlı DDSÖ toplam ve boyutların puanlarında anlamli farklar bulunmamıştır. Öte yandan serbest zamanlarını arkadaşları ile oyun oynama sıklıklarına göre ise Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu ve ölçek toplam puanlarının oyun oynama sıklığının artması ile yükseldiği görülmüştür. Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar açısından bakıldığında ise anlamli bir farklılık olmaması, oyun oynamanın öğrenciler üzerinde düşünmeyi engelleyici herhangi bir etki göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Oyun, gönüllü ve özgürce yapılan, mutluluk kaynağı olan, çocuğun tüm gelişim yüzlerini uyaran, yetenekleri kadar duyuları ve duyguları geliştiren etkinlikler olarak tanımlanabilir (Razon, 1985; Akt: Pilten & Pilten, 2013). Arkadaşlarıyla oyun oynayarak serbest zamanlarını değerlendiren öğrenciler diğer çocuklarla hem fiziksel hem de zihinsel olarak etkileşim içindedirler. Bu etkileşim oyunun oynanma şeklinden tutun da kurallarına varıncaya kadar her bir öğrencinin düşünme faaliyetini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır.

Serbest zamanlarında para kazanılan bir işte çalışma sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen

Davranışları alt boyutunda herhangi bir anlamlı farkın ortaya çıkmadığı; diğer taraftan Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılık, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutu açısından serbest zamanlarda para kazanılan bir işte çalışma sıklığı azaldıkça puanlarda yükselme olduğu; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu açısından serbest zamanlarda para kazanılan bir işte çalışma sıklığı arttıkça puanlarda yükselme şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu noktada okul dışındaki zamanlarında para kazanmak amacıyla bir işte çalışan ve okula genellikle yorgun gelen çocukların okul ve sınıf ortamlarının düşünmeyi destekleyici özelliklerinden yeterince yararlanamadıkları tahmin edilebilir. Erken yaşlarda çalışma yaşamına katılmanın çocuk açısından sosyal, psikolojik ve fiziksel çeşitli çeşitli sorunlara yol açabileceğini belirten Bilgin (2009), çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin bir türü olarak kabul edilen sokakta çalışan çocuklar sorununun, giderek ülkemizin önemli bir problemi haline gelmekte olduğunu belirtmektedir. Okuşluk-Çapur'un (2006) Adana ilinde yaptığı araştırmada, ailesinin ekonomik geliri düşük olduğu için çalışan çocukların okula devamsızlık yapma oranlarının yüksek olduğu, okuldan uzak kaldıkları ve bu durumun okuldan soğuyup derslerden geri kalıp başarısız olmalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul dışındaki zamanlarını para kazanmak amacıyla bir işte çalışarak geçiren çocukların yakından izlenmesi ve bu tür tahribatlar oluşmadan bu çocuklar için gereken önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Serbest zamanlarda anne/babaya yardım etme sıklıklarına göre öğrencilerin DDSÖ puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutuna ilişkin herhangi bir anlamlı fark görülmediği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında anne/babaya yardım etme sıklığı arttıkça alınan puanlarda da yükselme görülmüştür. Serbest zamanlarında anne/babaya yardım etme, onların yaptığı etkinliklere katılma, sosyalleşme ve onların yaptığı işleri öğrenme, onları anlama çabasına girme olarak düşünülebilir. Yapılan iş ile ilgili kurulan iletişim ve etkileşimler öğrencinin öğrenmesine ve düşünmesine katkı sağlıyor olabilir. Bu faaliyetlerde edinilen deneyim ve yaşantılar öğrencilerin düşünme anlamında gelişmelerini destekleyebilir. Çünkü öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin davranışları üzerinde büyük etkileri vardır. Birçok davranışın öğrenilmesinde, bireyin yakın çevresinde bulunan kişilerle etkileşime

girmesi önemlidir. Bireyin davranışlarını etkileyen kurum ve gruplar ise; aile, akran grubu ve okuldur. Ailenin kültürel özellikleri, eğitim-durumu, sosyo-ekonomik durum, çocuğa verdiği değer, onunla ilgilenme düzeyleri, eğitime verdiği önem, çocuğa karşı davranış ve tutumları gibi unsurlar çocuğun kişiliği ile okuldaki başarı durumunu da etkilemektedir (Erden, 2014, s. 42-43).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın amacına paralel olarak sunulmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

1. Ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini taşıma düzeyine ilişkin bulgulara göre, 943 ortaokul öğrencisinin sınıflarını düşünme dostu olarak algılama düzeylerine ait ortalama dört dereceli bir ölçek üzerinden 3.35'tir. Bu ortalama öğrencilerin sınıflarının düşünme dostu oluşunu yüksek bir düzeyde, olumlu algıladıklarını göstermektedir. Buna paralel olarak Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen-Öğrenci Davranışlarına ilişkin algılarına ait ortalama da nispeten düşüktür (2.05).
2. Okulun sosyo-ekonomik durumuna göre Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları, Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları ile DDSÖ toplam puanlarında grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda ise alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler ile üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.
3. Sınıf düzeylerine göre yapılan analizlerde genel olarak sınıf düzeyi yükseldikçe DDSÖ puanlarında bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutunda, beşinci sınıflarla, 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine; 6. sınıflarla 7. sınıflar arasında da 6. sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda bulunan anlamlı fark ise beşinci sınıftaki öğrencilerle 6, 7 ve 8. sınıflar arasında, beşinci sınıflar lehine gerçekleşmiştir. DDSÖ toplam puanları da sınıf düzeyi yükseldikçe anlamlı

bir şekilde düşmüştür. Bu doğrultuda Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar alt boyutunda sınıf düzeyi yükseldikçe puanlarda artış olduğu belirlenmiştir.

4. Cinsiyet açısından elde edilen bulgulara göre Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve DDSÖ toplam puanlarında kız öğrenciler lehine; Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sınıflarının ortamını düşünmeyi destekleyici olma bakımından daha olumlu algılamaktadırlar.
5. Anne-baba eğitim düzeyi açısından DDSÖ puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalarda genellikle anlamlı farklar bulunmamıştır. Anne eğitim düzeyinde Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlarda okur-yazar annesi olan öğrencilerin ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan anneye sahip öğrencilere göre ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin de lise mezunu annesi olanlara göre daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin düşünmeyi engelleyen davranışları göstermelerinde negatif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Baba eğitim düzeyinde Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutundan alınan puanlarda üniversite mezunu babası olan öğrencilerin diğer eğitim düzeyine sahip babası olan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu farklılık baba eğitim düzeyi ile çocukların düşünmeyi destekleyici davranışlara sahip olmaları arasında pozitif yönde olası bir ilişkiye işaret etmektedir.
6. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre DDSÖ puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalarda genellikle anlamlı farklar elde edilmemiştir. Sadece Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutunda ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, öğrenciler arasında düşünmeyi destekleyici davranış düzeyinin de yükseldiği ve burada elde edilen farkların anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.
7. Öğrencilerin akademik başarılarına göre elde edilen bulgulara göre, Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları ve Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ile DDSÖ toplam puanlarında genellikle dersleri iyi ve pekiyi olan öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt

boyutunda ise akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı ortaya çıkmıştır.

8. Öğrencilerin kulüp çalışmalarına katılım durumları bakımından yapılan karşılaştırmada gruplar arasındaki farkın Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutu açısından anlamlı olmadığı; diğer boyutlar açısından kulüp çalışmalarına katılan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle kulüp çalışmalarına katılan öğrenciler, düşünmeyi destekleme açısından sınıf ortamlarını daha olumlu algılamaktadırlar.
9. Serbest zamanlarını kitap/gazete okuyarak değerlendiren öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, serbest zamanlarında her zaman ve sık sık kitap/gazete okuyan öğrencilerin düşünmeyi destekleme bakımından sınıf ortamlarını daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları, Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları alt boyutları ve DDSÖ toplam puanlarında elde edilen anlamlı farklar genellikle, serbest zamanlarında her zaman ve sık sık kitap/gazete okuyan öğrenciler lehine bulunmuştur. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutunda elde edilen puanlar da serbest zamanlarında kitap veya gazeteyi çok seyrek okuyan veya hiçbir zaman okumayan öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.
10. Televizyon izleme sıklığına göre öğrencilerin DDSÖ puanları karşılaştırıldığında genel olarak TV izleme sıklığı arttıkça, DDSÖ puanlarının da düştüğü görülmüştür. Serbest zamanlarında her zaman televizyon izleyen öğrencilerin daha az izleyen öğrencilere göre DDSÖ puanları anlamlı şekilde daha düşüktür. En yüksek DDSÖ puanları serbest zamanlarında “bazen” televizyon izlediklerini belirten öğrencilere aittir.
11. Öğrencilerin internette zaman geçirme sıklıklarına göre elde edilen bulgular sonucunda; internette zaman geçirme sıklığının artmasıyla öğrencilerin DDSÖ puanlarında bir düşüş gözlenmiştir. DDSÖ toplam puanlarında en düşük ortalama, serbest zamanlarında internette her zaman gezdiğini belirten öğrencilere aittir; en yüksek DDSÖ ortalaması, serbest zamanlarında internette çok seyrek gezdiğini veya interneti hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğrencilere ait bulunmuştur. İnternette her zaman veya sık sık gezen

öğrencilerin Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarını da daha yüksek algılamış oldukları araştırmanın bulguları arasındadır.

12. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğrencilerin serbest zamanlarında ders çalışma sıklığına göre DDSÖ puanları üzerinde yapılan karşılaştırmanın bulgularından elde edilmiştir. Buna göre, serbest zamanlarını ders çalışarak geçirme sıklığı arttıkça öğrencilerin DDSÖ puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Serbest zamanlarını her zaman veya sık sık ders çalışarak geçiren öğrenciler sınıf ortamlarının düşünme dostu oluş özelliğini daha olumlu algılamışlardır.
13. Serbest zamanlarını arkadaşlarla sohbet/tartışma yaparak geçirme sıklığı bakımından yapılan karşılaştırmalarda, DDSÖ toplam puanlarında en yüksek değerlerin serbest zamanlarında her zaman ve sık sık arkadaşlarıyla sohbet/tartışma yaptığını belirten gruba ait olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları açısından ise anlamlı farklar bulunmamıştır.
14. Gezerek serbest zamanlarını değerlendiren öğrencilerin üç alt boyut ve toplam puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Serbest zamanını gezerek değerlendirmenin öğrencilerin sınıflarını düşünme dostu oluş bakımından değerlendirmeleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.
15. Serbest zamanlarını arkadaşlarıyla oynayarak değerlendiren öğrencilerin DDSÖ puanlarında oynama sıklıklarının artmasıyla hafif artışlar olduğu belirlenmiştir. Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları ve Düşünmeyi Engelleyici Öğretmen ve Öğrenci Davranışları alt boyutları açısından elde edilen farklar anlamlı bulunmamıştır.
16. Serbest zamanlarında para kazanmak için bir işte çalışan öğrencilerin DDSÖ toplam puanları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın hiçbir zaman böyle bir işte çalışmadığını belirten öğrencilere ait olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları alt boyutu açısından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.
17. Serbest zamanlarını anne/babaya yardım ederek geçirme sıklığı bakımından öğrencilerin DDSÖ toplam ve alt boyutlara ait puanları incelendiğinde Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar bakımından herhangi bir anlamlı fark yokken; diğer boyutlarda anne babasına yardım etme sıklığı arttıkça ölçek

puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda serbest zamanlarında anne veya babasına yardımcı olan öğrencilerin sınıf ortamlarını düşünme dostu olma bakımından daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okullarda düşünme dostu sınıfların oluşturulmasında öğretmen, yönetici ve ailelerin iş birliği içerisinde çalışması önemlidir. Bu işbirlikleri gerekli fiziki ve yönetsel yapının sağlanmasından, sınıfta düşünmenin özgür olduğu psikolojik atmosferin yaratılmasına kadar her açıdan işe koşulmalıdır. Bunun için okulların kaynaklarının artırılması, okullarda sık sık bu konuda toplantılar düzenlenmesi ve bu işbirliklerinin güçlendirilmesinde yarar görülmektedir.
2. Düşünme dostu sınıfların oluşturulması, düşünme dostu okulların oluşturulmasıyla mümkündür. Okul yöneticilerinin burada önemli rolleri olmakla birlikte, öğretmen, öğrenci ve velilerin de okulda topyekûn bir düşünme kültürü yaratılmasında aktif rol almaları, katkı getirmeleri gerekmektedir. Bu da okuldaki tüm bireylerin bu yönde eğitilmeleriyle mümkündür. Bu bireylere verilecek eğitimlerin düşünme dostu okullar yaratmada yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarına düşünme eğitimi, düşünme kültürü vb. konularda dersler konulmalıdır. Böylece öğretmen adayları meslek hayatına atılmadan önce bu konuda gereken donanıma sahip olabileceklerdir.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yapılacak çalışmalar aracılığıyla öğrenci velilerinin, öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kendilerine düşen görevler; okul dışı zamanlar ile ev ortamında gerçekleştirebilecekleri faaliyetler açısından bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin serbest zamanlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirmeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması; bu doğrultuda gereken olanakların

hazırlanması önemlidir. Bu olanaklardan biri öğrenci kulüp çalışmalarının daha çok önemsenmesi, aktif bir şekilde işe koşulmasının sağlanmasıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Adana ilinde sınırlı bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı bölge ve örneklemelerde yapılarak daha genel geçer sonuçlara ulaşılmaya çalışılabilir.
2. Bu çalışmada ölçek uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Başka araştırmalarda gözlem, görüşme gibi nitel yöntemler kullanılarak daha detaylı ve daha derinlemesine bilgi edinilebilecek çalışmalar planlanabilir, durum çalışmaları gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerle, öğretmen adaylarıyla veya öğretmenlerle yapılabilir. Bu çalışmalarda aynı sınıfların ölçümlerinde öğretmen ve öğrenci görüşleri de karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adey, P. (1999). *The science of thinking, the science for thinking: A description of cognitive acceleration through science education (CASE) (Innodata Monographs No. 2)*. Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akdağ, M. & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim.../akdag-gunes.htm.
Erişim tarihi: 13.04.2013
- Alkın-Şahin, S. & Gözütok, F. D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223-254.
- Aybek, B. (2007a). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum*, 7(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322>. Erişim tarihi: 18.09.2015
- Aybek, B. (2007b). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Ben-Hur, M. (2006). Feuerstein's Instrumental Enrichment-BASIC. Retrieved July 16, 2014, from
[http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Insturimental Enrichment/hur.html](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Insturimental%20Enrichment/hur.html)
- Bilgin, R. (2009). Diyarbakır'da sokakta çalışan çocuklar üzerine sosyolojik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 232-244.
- Bodur, H. & Sünbül, M. A. (2010). İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 157-173.
- Bökeoğlu, O. Ç. & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 47-67.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. & Makinster J. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom. A publication of the reading and writing for critical thinking project*. New York: The International Debate Education Association.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. (C. Öztürk, Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde (s. 179-218)*. Ankara: Pegem A.
- Doğanay, A. (Ed.) (2011). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 304-352)*. Ankara: Pegem A.
- Doğanay, A. (Ed.) (2014). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 303- 356) (9. bs.)*. Ankara: Pegem A.
- Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi (C. Öztürk, Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde (s.145-185) (4. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. & Demir, Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 11(4)*, 2021-2043.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012a). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online, 11(1)*, 214-229.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2012b). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1)*, 21-36.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. (A. Şimşek, Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel.
- Doğanay, A. & Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2)*, 185-214.
- Duman, M. Z. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi, 2(3)*, 93-112.
- Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi (2.bs)*. Ankara: Arkadaş.
- Ersoy, E. & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9)*, 128-137.

- Eskicumalı, A. & Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 165-189.
- Fidan, Y. & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Trownbridge, Wiltshire: GB: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (2007). Teaching thinking in the classroom. *Education Canada*, 47(2), 72-74.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gökberk, M. (1985). *Felsefe tarihi*. Ankara: Remzi.
- Gömlüksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 1, 39-49.
- Gür, Ç. (2011, April). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde, Antalya.
- Gürler, İ., Demir, Ö., Özmutlu, P. & Arslan-Han, S. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin orijinal düşünmeye ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kars örneği. *İlköğretim Online*, 14(1), 133-150.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Düşünce tarihi*. Ankara: Remzi.
- Harvard Graduate School Of Education (2014). *Project zero. cultures of thinking* Retrieved July 15, 2014, from www.pz.gse.harvard.edu/cultures_of_thinking.php
- Holyoak, K. J. & Morrison, R. G. (2005). *The cambridge handbook of thinking and reasoning*. Retrieved July 15, 2014, from www.amazon.com/Cambridge-Handbook-Reasoning-Handbooks-Psychology/dp/0521531012

- Işık, A. D. (2012). Sunular yardımıyla öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-96.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*. (A. Doğanay, Çev.), Adana: Nobel Yayınevi. (Orijinal baskı, 1999).
- Kaptan S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 1-7.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi (21. bs.)*. Ankara: Nobel.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 8(3). www.universite-toplum.org. Erişim tarihi: 06.05.2013
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, B. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek düşünme becerilerinin öğretime yönelik farklı yaklaşım ve modeller. (M. Safran, Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde (s. 181-221), (3. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi [Elektronik versiyon] . *Ankara University, Journal of Education Sciences*, 41(1), 339-357.
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6., 7. ve 8. sınıf) öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kırmızı, S., Fenli, F. & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Liljedahl, P. (in press) . Building thinking classrooms: Conditions for problem solving. İn P. Felmer, W. Van Dooren, & J. Kilpatrick, (Eds.), *Problem solving*. New York, NY: Springer.

- McGuinness, C. (2000). *ACTS (Activating Children's Thinking Skills): A methodology for enhancing thinking skills across the curriculum (with a focus on knowledge transformation)*. Paper to be presented at ESRC TLRP First Programme Conference, 9/10 November.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Tebliğler Dergisi*, 36 (1750), 283-286.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi*, 67(2563), 723-739.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim ve ortaöğretim sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 68(2569), 82-107.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 1491-1590.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi programı ve kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim 1.,2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Yaratıcı düşünme dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014a). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 77(2684), 1281-1291.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 78(2692), 210-237.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014b). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 77(2684), 1226-1276.
- Monifieth High School (2001). Cognitive acceleration through science education (CASE) [School Material]. Angus Counsil. Retrieved August 11, 2012, from www.monifiethhighschool.com
- Narin, N. & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi (B. Aybek, Çev.), (2. bs)*. Ankara: Anı.
- Okuşluk-Çapur, Ç. (2006). *Çalışan ilköğretim öğrencilerinin eğitim beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Özben, Ş. & Argun, Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme (7. bs.)*. Ankara: Pegem A.
- Öztürk, T. & Güven, B. (2012). Matematik öğretimine yönelik ideal öğrenme ortamları ile ilgili öğretmen görüşleri. // *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri* içinde (s 454). Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Palandökenlier, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pilten, P. & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde ders dışı etkinliklere katılımın incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 72-89.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Senemoğlu, N. (2013). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim (23. bs.)*. Ankara: Yargı.
- Sünbül, A. M (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 597-608.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okulöncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 204-222.
- Tümkaya, S. (2014). Sosyal etkenler cinsiyet etnik köken ve başarı, eğitim bilimine giriş. (B. Aybek, Çev.Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş (Introduction to Education Studies)* içinde (s.253-286). Ankara: Anı.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük (9. bs., C.1)*. Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük (11. bs.)*. Ankara.
- Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 67-72.

- Vamvalis, M. (2015). The thinking classroom. *The critical thinking consortium*. Retrieved November 05, 2015, from <http://tc2.ca/uploads/PDFs/Presentations/Pilimmaksarniq%20%20Thinking%20Classroom.pdf>.
- Wassermann, S. (1984). Promoting thinking in the classroom. *The Education Digest*, 50(4), 49-51.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaman, S. & Yalçın, N. (2003). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim-online*, 4(1), 42-52.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yolcu, H. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. (C. Gülşen, Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s. 21-52) (2. bs). Ankara: Anı.
- Yüce, S. G. (2012). *Bir ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Nurşen ŞAHİN

Doğum Tarihi: 25.10.1979

Doğum Yeri: Tarsus

Adres: Mehmet Ali Yılmaz İlkokulu, Yüreğir/ADANA

Yabancı Dil: İngilizce

E-Posta Adresi: nursenerd@mynet.com

ÖĞRENİM DURUMU

1999-2003: Lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Bolu

1993-1997: Lise, 19 Mayıs Süper Lisesi (Ağırlıklı Yabancı Dil Programı Uygulayan Lise), Mersin

1990-1993: Ortaokul, 19 Mayıs Ortaokulu, Mersin

1985-1990: İlkokul, Musalı İlkokulu, Mersin

İŞ DENEYİMİ

2004- 2015: Sınıf Öğretmeni, MEB.