



**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNİN DÜŞÜNME
DOSTU SINIF ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Gözde GÜRSOY

Kütahya- 2023

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNİN DÜŞÜNME DOSTU SINIF
ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi. Döndü ÖZDEMİR

Hazırlayan:
Gözde GÜRSOY

Kütahya – 2023

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana bilim dalında, 202085351107 öğrenci numaralı, Gözde Gürsoy'un hazırlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Derslerinin Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

23.06.2023

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR (Danışman)		
Doç. Dr. İbrahim SARI		
Dr. Öğr. Üyesi Gizem BENGİÇ ÇOLAK		

Doç. Dr. Arif KOLAY

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Sosyal Bilgiler Derslerinin Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi ” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

23.06.2023

Gözde GÜRSOY

Öz Geçmiş

Araştırmacı ilk ve ortaöğretimini Konya’da tamamladıktan sonra lisans öğrenimini 2020 yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Yine 2020 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans bölümünde öğrenimine başlamıştır. Yüksek lisans süreci içerisinde Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR ile ortak şekilde yürütölen “Covid-19 Pandemi Kaynaklı Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme” adında bir bildiri sunmuştur.



ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNİN DÜŞÜNME DOSTU SINIF ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

GÜRSOY, Gözde

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR
Haziran, 2023, 168 Sayfa

Bu araştırmada ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özelliklerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Veriler Doğanay ve Sarı (2012) tarafından oluşturulan Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Konya ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 1897 öğrenciden, nitel boyutunda ise yine aynı okullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeninden veri toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak, nitel veriler ise tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analiz sonucunda öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerini yüksek düzeyde düşünme dostu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ölçek puanlarının cinsiyete göre değişmediği ancak alt sınıflarda öğrenim gören, daha yüksek not ortalamasına ve anne ve baba eğitim düzeyine sahip, dersi daha fazla seven ve ilgi duyan, üst sosyoekonomik okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının özgür bir sınıf ortamı oluşturdukları gerekçesi ile kendilerini yeterli gördükleri; bazılarının ise fiziksel imkansızlıklar, kısıtlı ders süresi gibi gerekçelerle kendilerini yeterli bulmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle nitelikli toplum oluşturabilmek için düşünme becerileri eğitiminin gerekliliğini ve bu kapsamda en uygun ders olarak içeriği ve yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersi öne çıktığını vurgulamıştır. Öte yandan öğretmenlerin derslerde düşünme becerilerini geliştirmek için ise sıklıkla soru-cevap yöntemi kullandıkları ve akıllı tahtaları tercih ettikleri, ölçme-değerlendirme için ise özel çalışmalar yapmadıkları belirlenmiştir. Düşünme becerileri eğitimi kapsamında ailelerin eğitimsiz olması, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin dil problemleri, ulusal sınavların etkisi, ekonomik sorunlar kalabalık okul ve sınıflar, okulların fiziksel yetersizlikleri gibi pek çok sorunla karşılaştıklarını da ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları ile bağlantılı olarak karşılaştıkları problemlere sosyal bilgiler sınıfı,

okulların fiziksel bakımdan iyileştirilmesi, ailelere ve öğretmenlere düşünme becerileri eğitimlerinin verilmesi, ders kitaplarının uygun hale getirilmesi, öğrenci odaklı uygulamalar, öğrencilerin genel kültürlerini arttırmaya yönelik faaliyetler gibi öneriler getirmişlerdir. Son olarak düşünme becerileri eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlar ailelerin eğitimsiz olması, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin dil problemleri, ulusal sınavların etkisi, ekonomik sorunlar, kalabalık okul ve sınıflar, fiziksel yetersizlikler olarak sıralanmıştır. İlgili öneriler ise öncelikle bu sorunların giderilmesine yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Karar Verme, Sosyal Bilgiler.

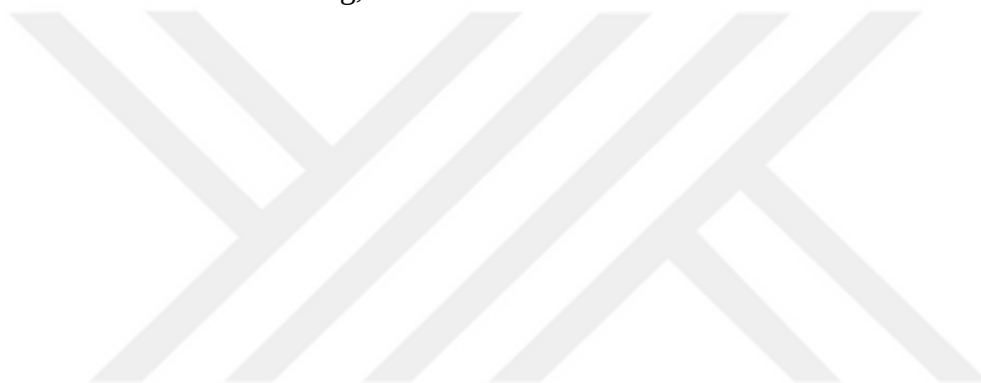


ABSTRACT**EVALUATION OF SOCIAL STUDIES COURSES IN TERMS OF THINKING-FRIENDLY CLASSROOM CHARACTERISTICS****GÜRSOY, Gözde****Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education****Supervisor: Asst. Prof. Döndü ÖZDEMİR****June, 2023, 168 Pages**

In this study, it was aimed to evaluate the 5th, 6th and 7th grade social studies courses of secondary school in terms of thinking skills education by referring to the opinions of students and teachers. Mixed research method was adopted in the research. The data were collected with the Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği created by Doğanay ve Sarı (2012) and semi-structured interviews created by the researcher. The quantitative dimension of the research consists of 1897 students studying in the central districts of Konya and the qualitative dimension consists of 15 social studies teachers working in the same schools. The obtained quantitative data were analyzed by using unrelated samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) and qualitative data were analyzed by using thematic analysis method. As a result of the analysis of quantitative data, it was determined that the students evaluated the social studies courses as high-level thinking friendly. It was seen that the scale scores did not change according to gender, but they were significant in favor of students studying in lower grades, having higher grade point averages and mother and father education levels, loving and interested in the course more, and studying in upper socioeconomic schools. As a result of the analysis of qualitative data, some of the teachers who participated in the study considered themselves sufficient on the grounds that they created a free classroom environment; some of them did not consider themselves sufficient due to physical impossibilities and limited course time. Teachers especially emphasized the necessity of thinking skills training in order to create a qualified society and in this context, social studies course came to the fore due to its content and structure as the most appropriate course. On the other hand, it was determined that teachers often used question-answer methods and preferred smart boards to improve their thinking skills in the lessons and did not carry out special studies for assessment and evaluation. They also stated that they faced many problems such as the lack of education of families, language problems of students under temporary protection status, the impact of national exams, economic problems, crowded schools and classrooms, and physical

inadequacies of schools. In connection with the research findings, they brought suggestions such as social studies class, physical improvement of schools, providing thinking skills training to families and teachers, making textbooks appropriate, student-oriented practices, activities to increase the general culture of students. Finally, the most important problems encountered in thinking skills training are listed as uneducated families, language problems of students under temporary protection status, the effect of national exams, economic problems, crowded schools and classrooms, physical disabilities. The relevant recommendations are primarily aimed at eliminating these problems.

Keywords: Thinking Skills, Critical Thinking, Creative Thinking, Problem Solving, Decision Making, Social Studies.



ÖN SÖZ

Günümüz toplumları her geçen gün gelişmektedir ve bu gelişim bireylerin yaşamları üzerinde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bireylerin bu değişikliklere uyum ve katkı sağlayabilmesi için çevrelerinde meydana gelen olayları sorgulaması, analiz etmesi, akılcı ve yaratıcı çözümler üretmesi gerekmektedir. Bireylerin bu tür beceriler kazanması kendisinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlayacaktır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasının en doğru yolu ise öğrenme öğretme ortamlarıdır. Düşünme becerilerine sahip ve bu becerileri kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi için düşünmeye uygun hazırlanmış sınıf ortamlarına, donanımlı öğretmenlere ve uygun bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ise öğretim programında yer alan amaçları, kazanımları, değer ve becerileri ile düşünme becerileri konusunda uygun bir ortam oluşturmaktadır. Bu kapsamda ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR'in sayesinde ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bu yana bilimsel etik anlayışı, alana yönelik bilgi birikimi, kişiliği ile bana yol gösteren, vizyonumu genişleten, her zaman desteğini üzerimde hissettiğim değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Döndü ÖZDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez jürisinde bulunan ve benden kıymetli katkılarını esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. İbrahim SARI ve Dr. Öğr. Üyesi Gizem BENİÇ ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca bana ışık olan, beni cesaretlendiren, desteğini bir an olsun esirgemeyen ve bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
1.4. SAYILTILAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR	6
1.6. TANIMLAR	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DÜŞÜNME	9
2.2. DÜŞÜNME BECERİLERİ VE TURLERİ	10
2.2.1. Eleştirel Düşünme	13
2.2.2. Yaratıcı Düşünme	18
2.2.3. Problem Çözme	21
2.2.4. Karar Verme	23
2.3. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ	25
2.4. DÜŞÜNME DOSTU SINIF ORTAMININ ÖZELLİKLERİ	27
2.5. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ	28
2.6. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN YERİ	31
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	48
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	51
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ	54
3.3.1. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği	54
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	56
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	56
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	59
3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ GÜVENİRLİĞİ	62

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1. SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNİN DÜŞÜNME DOSTU SINIF ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYİNE YÖNELİK BULGULAR.....	64
4.2. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR	76
4.2.1. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Algıları	77
4.2.2. Öğretmenlerin Okullarda Düşünme Becerileri Eğitimine Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşleri	79
4.2.3. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Görüşleri	80
4.2.4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Eğitimindeki Yeri ve Önemi Kapsamındaki Görüşleri	81
4.2.5. Öğretmenlerin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri	85

4.2.6. Öğretmenlerin Kendi Sınıflarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri	87
4.2.7. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenme Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri	89
4.2.8. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	95
4.2.9. Öğretmenlerin Daha Etkili Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Önerileri	102

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA	108
5.2. ÖNERİLER	116
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	116
EKLER	118
KAYNAKÇA	138
DİZİN	153

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Düşünme Becerileri ve Biçimleri	11
Tablo 2.2: Sınıfta Düşünmeyi Engelleyici ve Destekleyici Söylem Örnekleri	31
Tablo 2.3: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Becerileri	33
Tablo 2.4: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları	34
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	52
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	53
Tablo 3.3: Öğretmen Görüşme Takvimi	58
Tablo 3.4: Ölçek toplamı ve Alt Boyutlardan Alınan Puanlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	60
Tablo 4.1: Ortaokul Öğrencilerinin Ölçekten Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı	64
Tablo 4.2: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları	65
Tablo 4.3: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 4.4: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Not Ortalamasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 4.5: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 4.6: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 4.7: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Tablo 4.8: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 4.9: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Düşünme Becerileri	13
Şekil 3.1: Paralel Karma Desen	50
Şekil 3.2: Tematik Analizin Aşamaları	61
Şekil 4.1: Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Tanımlamaya Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	77
Şekil 4.2: Öğretmenlerin Becerilere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	78
Şekil 4.3: Öğretmenlerin Okullarda Düşünme Becerileri Eğitimine Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	79
Şekil 4.4: Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	81
Şekil 4.5: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimine Katkı Sağladığı Becerilere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	82
Şekil 4.6: Öğretmenlerin Dersin Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	83
Şekil 4.7: Öğretmenlerin Programa Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	84
Şekil 4.8: Öğretmenlerin Dersle İlgili Genel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	85
Şekil 4.9: Öğretmenlerin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Bulguların Genel Görünümü	86
Şekil 4.10: Öğretmenlerin Kendi Sınıfları Hakkında Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	88
Şekil 4.11: Öğretmenlerin Sınıf Ortamı Hakkındaki Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	89
Şekil 4.12: Öğretmenlerin Kullanılan Öğrenme Öğretme Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	90
Şekil 4.13: Öğretmenlerin Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	91
Şekil 4.14: Öğretmenlerin Kullanılması Gereken Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	93

Şekil 4.15: Öğretmenlerin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	95
Şekil 4.16: Öğretmenlerin Aile ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	97
Şekil 4.17: Öğretmenlerin Dersle İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	98
Şekil 4.18: Öğretmenlerin Okul ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	99
Şekil 4.19: Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü	101
Şekil 4.20: Öğretmenlerin Okula Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü	102
Şekil 4.21: Öğretmenlerin Yöneticilere Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü	104
Şekil 4.22: Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü	105
Şekil 4.23: Öğretmenlerin Genel Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü	106



TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri amacı ve önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bireylerin zihinlerinde meydana gelen her şey düşünme olarak kabul edilebilir (Dewey, 2011). Bir şeyi düşünmek, herhangi bir şekilde onun farkına varmaktır. Dünyaya gelen her insan, doğumdan ölüme kadar, düşünme eylemini durdurulamaz bir şekilde gerçekleştirmektedir. Birey hangi yemeği yiyeceğine karar verirken, eve hangi yoldan gideceğini seçerken ya da yeni bir buluş, ürün ortaya koyarken düşünme eylemini gerçekleştirmektedir. Kısacası en küçük durumdan en karmaşık duruma kadar her şey insan düşüncesinin bir ürünüdür. Günümüzde ise düşünme her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Çünkü yeni dünyanın sorunları ve gelişen toplumlar düşünen, araştıran, sorgulayan, edindiği bilgiyi kullanan kısacası kendini ve içinde yaşamış olduğu dünyayı bir adım öne taşıyacak bilgi ve becerilere sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla da son yıllarda, bireylerin düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme yollarına dünya çapında artan bir ilgi oluşmuştur.

Düşünme ve düşünme becerilerine yönelik artan ilgi insan beyninin nasıl çalıştığı, nasıl öğrendiği, edindiği becerilere nasıl yön vereceğini hakkında insanoğlunun ulaştığı olduğu bilgiler ışığında çocukların düşünme ve zekasının geliştirilebileceğine dair kanıtlarla beslenmiştir. Birçok araştırmacı, düşünme becerilerinin etkili öğrenme ve bireylerin gelişimi için gerekli olduğunu öne sürmektedir (Fisher, 2010). Bu bağlamda düşünme becerileri farklı araştırmacılar tarafından oluşturulmuş farklı sınıflamalar kapsamında ele alınmıştır. Alanyazında yaygın olarak kullanılan düşünme becerileri sınıflamalarında ortak olarak ele alınan üst düzey düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri (Dilekli, 2015; Marzano vd., 1988; Özdemir Özden, 2020; Presseisen, 1991) olarak ele alınabilir.

Değişimin çok hızlı olduğu günümüz dünyasında bireyler çevresinde olan bitenin farkına varmak, anlamlandırmak ve geliştirmek için düşünme ve düşünme becerilerine başvurmaktadır. Örneğin bir problemin farkına vardıktan sonra olası çözüm yollarını belirlerken daha az fayda sağlayacak yolları ötelemek ve en iyi sonucu seçmek için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinden faydalanılması gerekmektedir. Bireylerin düşünce sistemlerini geliştirmek, onlara farklı bakış açıları katmak ve bunu kolektif bir şekilde gerçekleştirmek için de eğitim kurumları

en doğru seçenek olacaktır. Bu bağlamda günümüzde eğitim programları öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi genel amaçları içerisinde belirlemiştir. Bu beceriler branş bazında ise özel olarak hazırlanmış programlarla geliştirilmeye çalışılmaktadır (Ansori, 2019; Güneş, 2012). Örneğin bu genel amaçlar doğrultusunda hazırlanmış 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dersin özel amaçlarından birkaçı şöyledir (MEB, 2018):

- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri.

Öğretim programında yer alan amaçlarında da görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersi düşünme becerilerinin öğretimi bakımından en uygun derslerden biridir. Çünkü sosyal bilgiler bireylerin ihtiyaç duyduğu, hayatlarını ve toplumların gelişimini sağlayacak temel becerilerin kazandırılmasında önemli yeri olan derslerden birisidir. Sosyal bilgiler dersleri antropoloji, psikoloji, sosyoloji, tarih, coğrafya, hukuk gibi birçok alanı içinde bulundurmasının yanı sıra sosyal hayatta bireyin karşılaşacağı problemlere cevap veren bir ders olmakla beraber öğretim programında yer alan değer ve beceriler itibari ile eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için en uygun zemini hazırlayan bir ders olma özelliği taşımaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler derslerinin söz konusu rolünün değerlendirilebilmesi için düşünme becerileri eğitimi açısından özelliklerinin, ne derece düşünme dostu olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın problem cümlesi “sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özellikleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda aşağıda alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin değerlendirmelerine göre sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini sergileme düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özellikleri taşıma düzeylerine yönelik değerlendirmeleri öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun

sosyo ekonomik düzeyi, cinsiyeti, sınıfı, not ortalaması, anne ve babalarının eğitim düzeyi, sosyal bilgiler dersini sevmeye düzeyi, sosyal bilgiler dersine ilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenler düşünme becerilerini nasıl algılamaktadır?
4. Öğretmenler düşünme becerilerine duyulan ihtiyacı nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmenlere göre düşünme becerileri eğitiminde rol oynayan dersler nelerdir?
6. Öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
7. Öğretmenlerin düşünme dostu sınıfın özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenler kendi sınıflarının düşünme dostu sınıf özelliklerini nasıl değerlendirmektedir?
9. Öğretmenler derslerinde düşünme becerilerine yönelik öğrenme öğretme sürecini nasıl gerçekleştirmektedir?
10. Öğretmenlere göre düşünme becerileri eğitiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
11. Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitime yönelik öneriler nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

21. yy. problemleri ve gelişen teknoloji bireylerin gündelik alışkanlıkları, yaşayış biçimleri ve karşılaştıkları problemler üzerinde köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişiklikler bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini de değiştirmiştir. Günümüz toplumları değişen dünyanın karmaşık sorunlarının çözümü için ve bu sorunların farkında olarak bilimsel, akılcı, düşünebilen, olayları ve çevresini sorgulayan, problem çözebilen, doğru kararlar alıp uygulayabilen bireyler olmayı gerektirmektedir. Bireylerin bu tür beceriler kazanabilmesi, kendisinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için düşünme ve düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim öğretimin planlanması, yürütülmesi ve en önemlisi de programın uygulayıcısı olan öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Düşünme ve düşünme becerilerine sahip ve bunları en üst düzeyde kullanan bireyler yetiştirmek için doğru ve etkili bir şekilde hazırlanmış öğretim programlarının yanı sıra öğretmenlerin bu programları uygularken kullandıkları dil, seçtikleri yöntem ve teknikler, materyaller ve mevcut sınıf atmosferi önemli başlıklardır.

Eğitim kurumlarında sözü edilen bu becerileri bireylere kazandırmayı amaçlayan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler düşünen, sorgulayan, üreten, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi

amaçlamaktadır. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmış, sosyal bilgiler dersinin kazandırması gereken beceriler olarak belirlenmiştir. Öte yandan sosyal bilgiler ders içeriği ve öğretim yapısıyla da bu becerilerin kazandırılmasında uygun bir ortam oluşturmaktadır. Bu kapsamda ortaokullarda gerçekleştirilen 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların pek çoğunda sadece öğretmen (Batdal Karaduman ve Çiftçi, 2018; Çağ Adıgüzel, 2016; Doğanay ve Yağcı, 2011; Kılıç, 2017; Özel ve Bayındır 2015; Özyurt ve Bezirgan, 2019; Yağcı, 2008; Yenilmez ve Yolcu, 2007) görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca tek bir düşünme becerisini merkeze alarak yürütülen bu çalışmaların daha küçük yaş gruplarına, farklı branşlara ve sıklıkla sınıf öğretmenlerine yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde kimi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların (Barut ve Akbaba, 2017; Çalışkan, 2009; İbrahimoglu, 2010; Yıldız, 2015; Yiğit ve Erdoğan, 2008) da olduğu görülmüştür. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini belirli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara (Akar, 2007; Narin ve Aybek, 2010) rastlanmıştır. Fakat görüldüğü gibi ilgili çalışmalar tek bir düşünme becerisine odaklanmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler derslerinde bütün olarak düşünme becerileri eğitimi inceleyen hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve hem de öğrencilerinin görüşlerine aynı anda başvuran (Gelen, 2011) çalışmaların sayısı oldukça azdır. Sadece öğretmen görüşlerine başvuran kimi (Özdemir, 2006) çalışmalar ise mevcuttur. Bu araştırmanın ana kavramı çerçevesinde düşünme dostu sınıf özelliklerine sahip bir eğitim ortamında bulunması gereken nitelikleri açıklayan araştırmaların (Doğanay ve Sarı, 2012; Şahin, 2015) sayısı da oldukça azdır ve sadece öğrenci görüşlerine başvuru ve tüm dersleri değerlendiren sadece bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Düşünme dostu sınıf ortamının özelliklerini ile sosyal bilgiler dersi ve düşünme becerileri eğitimi arasında herhangi bir ilişki kurulmadığı da göze çarpmaktadır. Özetle bu çalışma sadece sosyal bilgiler derslerini düşünme becerilerini kazandırma açısından eğitim ortamlarındaki en önemli iki paydaşın, yani öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak incelemesi açısından özgündür. Tüm bu bulgulara ek olarak yukarıda bahsedilen çalışmaların pek çoğunda tarama modeli

kullanılarak veri toplanmış, bu araştırmada ise karma araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu sebeple de bu araştırmanın ilgili alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. SAYIL TILAR

Bu araştırmada;

1. Katılımcılarının veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Konya ili merkez ilçelerindeki (Selçuklu, Meram, Karatay) ortaokullarda görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler sosyal bilgiler öğretmenlerinin geliştirilen görüşme sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Konya ili merkez ilçelerindeki (Selçuklu, Meram, Karatay) ortaokullarda öğrenim gören 5,6 ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal bilgiler: İlk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin milli ve çağdaş değerleri yaşatabilmeleri, sosyal ve ekonomik koşullarda etkin rol oynayabilmeleri kısacası onların hayata hazırlanabilmesi için gerekli değer ve becerileri edinmelerini sağlayan bir derstir (MEB, 2017; MEB, 2018).

Düşünme: Bireylerin yaşamları boyunca meydana gelen olaylara bilişsel bir yaklaşım ile sistematik çözümler üretme sürecidir (Aktolga, 2011).

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme; analiz etme, yargılama, hipotez kurma, açıklama ve diğer birçok bilişsel aktiviteyi kapsayan, karar verme ve problem çözme süreçlerinin yardımı ile kendini belirli ölçütler çerçevesinde sonuçları doğrulayan ve bağlama duyarlı düşündür (Lipman, 1987).

Yaratıcı düşünme: Bireylerin bir problem karşısında aynı yöne baktıkları halde farklı sonuçlara ulaşarak günlük sorunlara sıra dışı çözüm önerileri getirmeleridir (Bacanlı vd. (2011).

Problem çözme: Bireyin beklenmedik durumlara çözüm üretebilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha önceden edinmiş olduğu bilgi ve becerileri kullanmasıdır (Toluk ve Olkun, 2002).

Karar verme: Bireyin bir problemle karşılaşması halinde o problemin çözümü ve amaca ulaşmak için gerekli bilgilerin toplanarak seçeneklerin oluşturulması ve seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesidir (Gürçay, 2001).

Düşünme dostu sınıf ortamı: Düşünme becerilerinin gelişimine dönük öğrenme öğretme sürecini destekleyen sınıf ortamıdır.





İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi hakkında detaylı bilgi yer almaktadır.

2.1. DÜŞÜNME

Tartışmasız düşünme insan yaşantısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Aristoteles'in ifadesi ile insanı hayvandan ayıran en temel özellik olarak kabul edilen (Akarsu, 1975) düşünme hakkında alanyazında farklı tanımlar yer almaktadır. Davranmak anlamına gelen düşünme; matematiksel, sosyal, politik vb. konularda sözlü veya sözsüz olarak gerçekleşen davranışlardır (Skinner, 2003). Gelen'e (1999) göre bireyin yaşadığı problemleri çözmek için gerçekleştirdiği bir dizi işlem, yeni bilgi üretmektir. Benzer şekilde Cüceloğlu (2003) bireyin içinde bulunduğu durumu kavrayabilmek amacıyla gerçekleştirdiği, amaca yönelik zihinsel süreçler şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda ise bir kişinin bilinç akışında meydana gelen amaçlı zihinsel faaliyetleri kapsayan tüm süreçlerdir biçiminde ifade edilmiştir (Ruggiero, 1988).

Yapılan tanımlarda da görüldüğü gibi genel olarak aklın kendine özgü eylemleri (Akarsu, 1975), kişinin yaşamında meydana gelen olaylar, kullandığı kavramlar aracılığıyla gerçekleşen zihinsel süreçleri (Cevizci, 2005) içeren düşünmenin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Nickerson,1987; Akt: Çubukçu, 2014, s.300):

- Bilgilerin tarafsızca ve ustaca kullanımı.
- Organize edilen düşüncelerin kısa, öz ve tarafsız bir biçimde ifade edilmesi.
- Mantıksal olarak; geçerli ve geçerse sonuçlar arasındaki farklılıkları ayırt edebilme yeteneği.
- İnanç derecelerini düşüncesini kavrama yeteneği.
- Yeterince net ve açık olmayan benzerlikleri, karşılaştırmaları görme yeteneği.
- Haklı olma ve bir tartışmayı kazanma arasındaki farklılığı anlama.
- Tanıma, birçok problemin birden çok çözüm yolu vardır. Bu çözümler farklı bakış açılarının ürünüdür ve dolayısıyla her birinin kendince kabul edilebilir gerekçeleri vardır.
- Hipotezler, varsayımlar ve sonuçlar arasındaki farklılıkları anlama.
- Bir inancın doğruluğu ve güçlülüğü arasındaki farklılığa yönelik duyarlılık.
- Abartmadan, kategorize etmeden ve bozmadan ayırıcı bakış açılarını gösterebilme yeteneği.

Düşünme; bilgileri analiz etme, uygulama, değerlendirme, yeniden oluşturma adımlarını içeren bir anlama ve öğrenme sürecidir (Güneş, 2012). Düşünme süreci sonucunda meydana gelen düşüncenin dört ana başlığı insan yaşamında aktif olarak kullanılmaktadır (Cüceloğlu, 2003 s.216):

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

Yıldırım (1999, s.39) da benzer şekilde düşünme eylemini gözlem ve algılama, bilgileri saklama ve anımsama (bellek), bilgileri analiz etme ve değerlendirme (mantık), gözde canlandırma geleceği görme fikir üretme veya değiştirme (yaratıcılık) olmak üzere dört başlığa ayırmıştır. Skinner (2003) ise öğrenme, ayırt etme, genelleme ve soyutlama gibi belirli davranışsal süreçlere ayırmaktadır.

Sonuçta düşünme; bireyin yaşamını anlamlandırmak için her an kullandığı olağanüstü bir süreçtir (Chaffee, 2010). Bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmelerini, akıllı kararlar almalarını, zihin gelişimini destekleyerek kişisel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan ve geleceğe yön veren bir beceridir (Güneş, 2012). Alanyazında düşünme bir beceri olarak kabul edilir (Baykara, 2006; Gelen, 2002; Özdemir Özden, 2020; Yıldız, 2015) ve farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflamaları, türleri bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümde bu sınıflamalara yer verilmiştir.

2.2. DÜŞÜNME BECERİLERİ VE TÜRLERİ

İnsanların zihinlerini problem çözmeye uyguladıkları özel yollara düşünme becerileri denir. Hatırlama, sorgulama, kavramları oluşturma, planlama, akıl yürütme, hayal etme, problem çözme, karar verme, yargılama ve düşünceleri kelimelere çevirme gibi süreçler içermektedir (Fisher, 2010). Ancak düşünmenin tanımlamasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bu sebeple alanyazında farklı araştırmacılar tarafından pek çok sınıflama bulunmaktadır. Özden (2021, s.45) düşünmeyi “eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme” şeklinde sınıflamaktadır. Marzano vd. (1988) beş başlık altında toplamaktadır: üstbiliş düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, içerik ve alan bilgisi olmak üzere beş başlık altında ele almaktadır. Bloom’un sınıflamasında düşünme becerileri altı başlık altında incelenmektedir (Özden, 2021, s.165-166):

1-Hatırlamaya yönelik düşünme: bu tip düşünme temel gerçekleri, tanımları, tanımlamaları, genellemeleri, ana fikri, bakış açılarını, odak noktalarını tanımlayabilme ve hatırlayabilme ile ilişkilidir.

2-Kavramaya yönelik düşünme: Bu tip düşünme, mevcut bilgiyi değişik formlara dönüştürmek (yeniden ifade etme, özetlemek vb.) ilişkileri yorumlamak ve fikirleri karşılaştırma ile ilgilidir.

3- Uygulamaya yönelik düşünme: Bu, öğrencinin bilgi ve becerilerini problem çözmede kullanmasıdır. Değişik fikirleri, sınama, geliştirme, çözüm önerileri üretme ve uygulamaya yönelik düşünme başlıca örnekleridir.

4-Analitik düşünme: Bu düşünme biçiminde bütünü parçalara bölme, parça- bütün ilişkisini kurma, sebep- sonuç ilişkilerini görme vardır.

5-Sentezci düşünme: Bu düşünme biçiminde öğrenciler bildiklerinden orijinal, özgün bir ürün meydana getirmeyi öğrenir. Öğrenmenin bireyin davranış, düşünüş ve duyushlarını değıştirmeye başladığı evredir.

6-Yargısal düşünme: En üst düzey öğrenmeyi sağlayan bu düşünme biçiminde öğrenci, kişisel ilke ve prensipler belirler ve değır yargılarını oluşturur. Bu aşama, öğrenmenin öğrencide bir bakış açısı oluşturduğu evredir.

Özden (2021) ise düşünme becerileri Tablo 2. 1’de görüldüğü gibi sınıflandırmıştır:

Tablo 2.1: Düşünme Biçimleri ve Becerileri

Düşünme Biçimleri	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	• Önyargı ve tutarlılığı değırlendirme • Birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme • Çıkarsamaları ve nedenleri değırlendirme • Varsayımları, düşünceleri ve iddiaları ayırt etme • Açıklamaların eksik taraflarını ve belirsizliklerini görme • Tanımlamaların yeterliliğini ve uygunluğunu ölçme
Sorun Çözme	• Sorunu açıklama ve tanımlama • Önemli bilgileri seçme • Hipotezler geliştirme • Alternatifleri belirleme ve seçme • Sonuç çıkarma
Okuduğunu Anlama	• Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama • Yorum ve açıklamaları yargılama • Mantıksal çıkarımlarda bulunma • Okuduklarını hissetme
Yazma	• Bir fikri ifade etme ve savunma • Bilgileri mantıksal sıraya koyma • Düşünceleri açıklayabilme • Neden ve sonuç ilişkisi kurma • Duygu ve düşünceleri ifade etme • Açıklamalarında mantıksal ve ikna edici olma
Bilimsel Düşünme	• Gerekli bilgiyi tanımlama • Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme • Sebep-sonuç ilişkisindeki tutarsızlıkları yakalama • Grafik çizelge ve haritaları okuma • Verilerden grafik ve çizelge çıkarma
Yaratıcı Düşünme	• Akılcılık, esneklik, orijinallik, açıklama • İmgeleme, sezgi, tahmin • Analiz, sentez, değırlendirme • Konsantre olma • Sıra dışı bağlantılar kurabilme
Yaratıcı Sorun Çözme:	• Mantıksal, olgusal, eleştirel, analitik düşünme • Görsel, kavramsal, sezgisel, imgesel düşünme • Yapısalıcı, ardışıkçı, düzenleyici, ayrıntıcı olma

Kaynak: Özden, 2021, s.146

Beyer (1988) ise düşünme becerilerini problem çözme, karar verme, kavramsallaştırma, eleştirel düşünme becerileri ve bilgi işlem becerileri olmak üzere üç temel başlık altında toplamaktadır. bu başlıklar aşağıda detaylıca incelenmiştir;

a. Problem çözme:

- Bir sorunu tanıma
- Sorunu ifade etme
- Çözüm planı tasarlama
- Planı uygulama
- Çözümü değerlendirme

Karar verme

- Hedefi tanımlama
- Seçenekleri tanımlama
- Seçenekleri analiz etme
- Seçenekleri sıralama
- Seçenekleri değerlendirme
- En iyi seçeneği bulma

Kavramsallaştırma

- Örnekleri tanımlama
- Ortak öznitelikleri tanımlama
- Öznitelikleri sınıflandırma
- Öznitelik gruplarını ilişkilendirme
- Ek örnekleri tanımlama
- Kavram özniteliklerini/ yapısını değiştirme

b. Eleştirel düşünme becerileri

- Gerçekler ve değer yargıları arasında ayırım yapma
- Gerekli bilgi ve gereksiz bilgiyi ayırma
- İfadenin doğruluğunu belirleme
- Kaynağın güvenilirliğini belirleme
- Belirsiz iddiaları veya argümanları belirleme
- Belirlenmemiş varsayımları belirleme
- Önyargıları belirleme
- Mantıksal yanlışlıkları tanımlama
- Mantık hatalarını ve yanlışlıklarını belirleme
- Argümanların gücünü belirleme

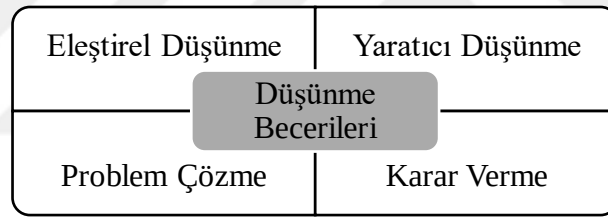
c. Bilgiyi işleme becerileri

- Hatırlama

- Çevirme
- Yorumlama
- Yordama
- Uygulama
- Sınıflama
- Sentez
- Değerlendirme
- Akıl yürütme

Görüldüğü gibi düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında kabul görmüş bir sınıflama bulunmamaktadır. Ancak alanyazında (Dilekli, 2015; Gelen, 1999; Karsantik, 2016; Kaya, 2008; Marzano vd., 1988; Özdemir Özden, 2020; Özden, 2021; Presseisen, 1991) yaygın olarak kullanılan dört temel düşünme becerisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu düşünme becerileri Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 2.1: Düşünme Becerileri



Bu araştırma da düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ilgili beceriler tek tek ele alınacaktır.

2.2.1. Eleştirel Düşünme

Düşünme becerileri içinde hakkında en fazla tanım ve görüş ortaya konan beceri eleştirel düşünme becerisidir. Bu nedenle de alanyazında ortak bir eleştirel düşünme tanımı bulunmamaktadır. Cüceloğlu (2003) bireyin başkalarının ve kendisinin düşünce süreçlerini birleştirmesi ve bunu öğrendiklerine harmanlaması ile meydana gelen aktif amacı olan organize bir zihinsel süreç şeklinde tanımlamıştır. Paul’a (1993) göre eleştirel düşünme, “kişinin kendi düşüncesini değerlendirdiği ve yeniden şekillendirdiği olumlu veya olumsuz süreçlerdir” (Akt: Branch vd., 2000, s.27). Chaffee (2010) ise bireyin anlayışını netleştirmek ve daha akıllı kararlar almak için düşüncelerini keşfettiği bilişsel bir süreç biçiminde tanımlamıştır. Halpern (2003) ana kavramlardan yola çıkarak basit

bir tanım ortaya koymuştur. Bu tanıma göre eleştirel düşünme istenilen bir sonucun olasılığını arttırmak için amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik gerçekleştirilen düşünme süreçleridir. Kısacası eleştirel düşünme, herhangi bir konuda bireyin kendi düşünce kalitesini iyileştirdiği, öz yönelimli, öz disiplinli, öz denetimli ve öz düzeltici düşünmedir (Paul ve Elder, 2014).

Eleştirel düşünme becerisinin tanımlanmasına ilişkin en kapsamlı çalışmalardan biri Robert Ennis'e aittir. Kuzey Amerika eleştirel düşünme akımının kurucusu olan Ennis bu becerinin on iki yönünü belirlemiştir. Fisher (2005) ise her bir maddenin yanına açıklayıcı sorular ekleyerek çalışmayı genişletmiştir. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisinin açıklanmasına yönelik on iki madde ve açıklayıcı sorular aşağıdaki gibidir:

- Bir ifadenin anlamını kavramak - anlamlı mı?
- Akıl yürütmede belirsizlik olup olmadığına karar vermek - ifade açık mı?
- İfadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğine karar vermek - ifadeler tutarlı mı?
- Bir sonuca ulaşip ulaşılmadığına karar vermek - ifade mantıklı mı?
- Bir ifadenin yeterince spesifik olup olmadığına karar vermek - ifade kesin mi?
- Bir ifadenin bir ilkeye uygulanıp uygulanmadığına karar vermek - ifade bir kurala uyuyor mu?
- Bir gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığına karar vermek - ifade doğru mu?
- Tümevarımsal bir sonucun garanti edilip edilmediğine karar vermek - ifade haklı mı?
- Sorunun tanımlanıp tanımlanmadığına karar vermek - konuyla ilgili mi?
- Bir şeyin varsayım olup olmadığına karar vermek - kesin olarak kabul edilir mi?
- Bir tanımın yeterli olup olmadığına karar vermek - iyi tanımlanmış mı?
- Yetki tarafından alınan bir ifadenin kabul edilebilir olup olmadığına karar vermek - bu doğru mu?

Mantıksal çıkarımlar, sorgulama ve değerlendirme ile kanıtları incelemeye dayalı bir sorun çözme işi (Beckett,1996) olan eleştirel düşünme becerisinde Demirel'e (2020, s.231) göre bir davranışın eleştirel düşünme becerisi olması için içermesi gereken bir takım boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutlardan aşağıda bahsedilmiştir:

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırabilmelidir.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
- Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.

- Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde anlatabilmelidir.

Paul vd. (1989) eleştirel düşünmenin boyutlarını duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler- makro yetenekler ve bilişsel stratejiler- mikro yetenekler olmak üzere üç ana kategoride toplamışlardır:

a. Duyuşsal stratejiler:

- Bağımsız düşünmek.
- Ben merkezlilik veya sosyomerkezlilik hakkında içgörü geliştirmek.
- Adil fikirlilik göstermek.
- Duyguların altında yatan düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetmek.
- Entelektüel alçak gönüllülük geliştirmek ve yargılamayı askıya almak.
- Entelektüel cesaret geliştirmek.
- Entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek.
- Entelektüel azim geliştirmek.
- Mantığa dayanan özgüven geliştirmek.

b. Bilişsel stratejiler- makro yetenekler:

- Genellemeleri düzeltmek ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak.
- Benzer durumları karşılaştırma: içgörülerini yeni bağlamlara aktarma.
- Bir bakış açısını geliştirmek: inançları, argümanları veya teorileri yaratmak veya keşfetmek.
- Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak.
- Kelimelerin veya ifadelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmak ve analiz etmek.
- Değerlendirme için kriterlerin geliştirilmesi: değerlerin ve standartların netleştirilmesi.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek.
- Derinlemesine sorgulamak: kök veya önemli soruları gündeme getirmek ve takip etmek.
- Argümanları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etmek veya değerlendirmek.
- Çözüm üretme veya değerlendirme.

- Eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme.
- Eleştirel okumak: metinleri açıklığa kavuşturmak veya eleştirmek.
- Eleştirel dinlemek: sessiz diyalog sanatı.
- Disiplinler arası bağlantılar kurmak.
- Sokratik tartışmasını uygulamak: inançları, teorileri veya bakış açılarını açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak.
- Perspektifleri, yorumları veya teorileri diyalojik olarak karşılaştıran akıl yürütme.
- Diyalektik olarak akıl yürütme: perspektifleri, yorumları veya teorileri değerlendirmek.

c. Bilişsel stratejiler- mikro yetenekler:

- İdealleri gerçek pratikle karşılaştırmak.
- Düşünmek hakkında tam olarak düşünmek.
- Önemli benzerlik ve farklılıkları not etmek.
- Varsayımları incelemek veya değerlendirmek.
- İlgili gerçekleri alakasız gerçeklerden ayırt etmek.
- Makul çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmak.
- Kanıtların ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi.
- Çelişkileri tanımak.
- Etkileri ve sonuçları keşfetmek.

Benzer şekilde Cüceloğlu (2003) ve Özden (2021) de eleştirel düşünmenin boyutlarını beş başlık altında toplamışlardır:

- Aktif olmak.
- Bağımsız olmak.
- Yeni fikirlere açık olmak.
- Yeni fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutmak.
- Fikirlerin organizasyonuna önem vermek.

Eleştirel düşünme becerisi, 21. yüzyıl vatandaşları için hayati bir gereklilik taşır. Çünkü dünya giderek daha teknik ve karmaşık bir hal almaktadır. Dolayısıyla da her nesil bir öncekinden daha fazla eğitime ihtiyaç duymaktadır (Halpern, 2003). Değişen dünya koşullarında da bireyler yaşadıkları çeşitli sorunları çözmek, kendisi ve çevresi adına doğru bakış açıları geliştirebilmek için eleştirel düşünme becerisine başvurmaktadır

(Aydın ve Muratoğlu Pehlivan, 2019). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin aşağıdaki faydalarının olduğu söylenebilir (Cottrell, 2005):

- Gelişmiş dikkat ve gözlem yeteneği,
- Daha fazla odaklanarak okuma,
- Önemli olmayan durumların dikkat dağıtması yerine bir metindeki dikkat çekici ya da önemli noktaları belirleme becerisinin artması
- Bir mesajdaki uygun noktalara yanıt verme yeteneğinin artması
- Çeşitli durumları analiz edebilme becerisi

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri hakkında alanyazın tarandığında birçok kaynak göze çarpmaktadır. Bireyleri eleştirel düşünür olmaya veya olmaya yatkın hale getirdiği varsayılan APA çalışmasına göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri meraklı olma, açık fikirli olma, sistematik olma, analitik olma, belirli bir bilişsel olgunluğa ulaşmış olma, kendine güvenme, gerçeği arama duygusuna sahip olma şeklinde sıralanmıştır (Facione, 1990; Akt: Branch vd., 2000, s.30). Ferrett (2014) ise eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir bireyin yedi temel özelliği olduğunu söylemektedir:

- Yargılamayı askıya alır ve belirsizliğe tolerans gösterir.
- Meraklı ve yeni çözümler aramakla ilgilenir.
- Fikirleri analiz etmek için kriterleri açıkça tanımlar.
- Gerçeklere karşı inançları, varsayımları ve görüşleri inceler.
- İlgili soruları sorar ve ifadeleri ve argümanları değerlendirir.
- Açık fikirlidir ve karşıt görüşler arar.
- Gerekğinde bilgi veya anlayış eksikliğini kabul eder.

Schafersman'a (1991) göre ise eleştirel düşünme becerisine sahip birey aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Kanıtları ustaca ve tarafsız bir şekilde kullanır.
- Düşünceleri organize eder ve bunları kısa, tutarlı bir şekilde ifade eder.
- Mantıksal olarak geçerli ve geçersiz çıkarımları ayırt eder.
- Bir kararı destekleyecek yeterli kanıt olmadığında bir yargıya varmayı erteler.
- Akıl yürütme ve rasyonelleştirme arasındaki farkı anlar.
- Alternatif eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmeye çalışır.

- Yüzeysel olarak belirgin olmayan benzerlikleri ve analogileri görür.
- Bağımsız olarak öğrenebilir ve bunu yapmaya sürekli ilgisi vardır.
- Problem çözme tekniklerini öğrendiği alanlar dışındaki alanlarda uygular.
- Sözel bir argümanı ilgisizliklerden arındırabilir ve onu temel terimleriyle ifade edebilir.
- Alışkanlıkla kişinin kendi görüşlerini sorgular ve hem bu görüşler için kritik olan varsayımları hem de görüşlerin sonuçlarını anlamaya çalışır.
- Bir inancın geçerliliği ile sahip olduğu yoğunluk arasındaki farka duyarlıdır.
- Kişinin anlayışının her zaman sınırlı olduğu, çoğu zaman sorgulayıcı olmayan bir tutumu olan biri için görüldüğünden çok daha fazla olduğu gerçeğinin farkındadır.
- Kişinin kendi görüşlerinin yanlışlığını, bu görüşlerde önyargı olasılığını ve kanıtları kişisel tercihlere göre ağırlıklandırma tehlikesini kabul eder.

Öte yandan eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan birey eylemlerini neden ve ne amaçla yaptığını açıklayamaz, sonuçlarını üstlenmez. Kendi düşüncesinden farklı bir düşünce ile karşılaştığında kişiyi susturma davranışı gösterir ve farklı görüşleri değerlendirmez. Kısacası eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler belli kalıpların içinde yaşarlar (Özden, 2021).

2.2.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme iki ayrı kavram olarak algılansa da birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Yaratıcılık, yeni uyaranlarla monotonluktan uzak ve belirli kalıpların dışında bir araya gelmek ve yeni bir düşünce ya da ürün ortaya koymaktır (Rıza, 2000). Yaratıcı düşünme; kavramlarla olduğu kadar algılarla da ilgili yeni, estetik, yapıcı fikirler veya ürünler geliştirmek, icat etmek için temel düşünme süreçlerini kullanmak ve rasyonel olduğu kadar düşünmenin inisiyatif yönlerini de vurgulamaktır. Burada vurgu, yeni bir ürün oluşturmak için bilinen bilgi veya materyali kullanarak, düşünürün orijinal bakış açısını veya tasarımını detaylandırmaktır (Presseisen 1991). Aktamış ve Ergin' e (2006) göre mevcut problemin farkına varma ve bu probleme çözüm üretmek amacıyla, yeni fikirler ve özgün ürünler ortaya koyma sürecidir. Sıklıkla, farklı düşünmek, sorun çözmek, bir konu hakkındaki güçlüklerle başa çıkabilmek ve günlük sorunlara olağandışı çözümler bulmak şeklinde tanımlanmaktadır (Bacanlı vd., 2011).

Kampylis ve Valtanen (2010) 1950 ve 2009 yılları arasında çeşitli araştırmacıların ortaya koyduğu tanımları inceleyerek yaratıcılığın temel bileşenleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Bireyin kritik bir yeteneğidir.
- Kasıtlı bir süreçtir.
- Uygun bir çevrede gerçekleşir.
- Yaratıcı süreç sonunda bir ürün meydana gelmelidir. Bu ürün yeni ve ihtiyacı giderecek doğrultuda olmalıdır.

Yaratıcı düşünme; “sezgi yoluyla kavrama, tasavvur etme (kurgulamak-speküasyonlar yapma), soru-sorma, analiz ve sentezler yapma, problem çözme, eleştirme, orijinal çözüm ve bilgi üretme” (Kale, 1994, s.4) süreçlerini kapsamaktadır. Araştırmacı, buluş gücü olan, yeni ve orijinal ürünler ortaya koyan, bu düşünce biçiminde (Barut ve Akbaba, 2017) birey alışılmış kalıpların dışına çıkabileceği, özgürce düşünebileceği bir ortama ihtiyaç duymaktadır (Baykara, 2006). Yaratıcı düşünebilmek için, ilk olarak bireylerin özgüvenli ve bağımsız düşünebilmeleri gerekmektedir. Fisher (2005) yaratıcı düşünmenin gerçekleşmesi için temel gereklilikleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- **Akıcılık:** Bellekte depolanan bilgilerin ihtiyaç duyulduğu zaman kullanılma kolaylığıdır.
- **Esneklik:** Bireylerin zihinsel engellerin üstünden gelirken yaklaşımlarını değiştirme biçimleridir.
- **Özgünlük:** Bir soruna alışılmadık çözüm üretme sürecidir. İşleve takılmadan düşünmek, çok boyutlu düşünmek şeklinde de ifade edilebilir.
- **Detaylandırma:** Basit uyaranlara ekleme yapılarak daha karmaşık bir hale gelmesini sağlamaktır. Bunun sonucunda ortaya yeni bir ürün çıkar.

Farklı olmaktan korkmayan bireylerin yeni bir düşünce ya da ürün ortaya koymasını sağlayan yaratıcı düşünme sürecinde bazı adımların takip edilmesi gerekir. Bu adımları Wallas (1926) şu şekilde açıklamıştır:

- **Hazırlık aşamasında,** problem tüm açılardan araştırılır ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacak bilgiler toplanır. Hazırlıktaki düşünce bilinçli, matematiksel, mantıksal ve düzenlidir.
- **Kuluçka aşaması,** iki farklı durumu kapsar. İlki kuluçka sırasında belirli bir sorun üzerinde gönüllü veya bilinçli olarak düşünmediğimiz olumsuz gerçek, ikincisi

ise bir dizi bilinçsiz (ön-bilinçli ve bu süre içinde istem dışı) zihinsel olayların meydana gelmesidir.

- **Aydınlanma aşamasında**, yaratıcı fikirlerin temeli oluşur. Genellikle anlık parlamalar ile sınırlandırılır.
- **Doğrulama aşamasında**, edinilen tüm bilgilerin ortak bir dil aracılığı ile düzenlendiği ve belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığı test edilir.

Yaratıcı düşünme merak dürtüsü ile ortaya çıkan, sürekli gelişen ve yaratıcı sonuçlara yol açan bir düşünme becerisidir. Bu tanım bize yaratıcılığın nihai kriterinin çıktığı olduğunu hatırlatır. Bir kişiye, orijinal ve söz konusu problemi karşılayan bir çözüm bulduğunda ya da ürün ortaya koyduğunda yaratıcı denilebilir (Perkins, 1991). Alanyazında, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin farklı araştırmacılar tarafından birtakım özellikleri belirlenmiştir. Artut (2020, s.239) yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Esnek, özgün ve çabuk, içgüdüsel olarak (spontane) düşünürler, risk almaktan, sorumluluk almaktan çekinmezler.
- Değişik stratejik, yöntem ve araçları kullanma beceri ve eğilimlidir.
- Konulara sorunlara farklı, özgün açılardan yaklaşabilen kolay çözümlerle ilgi duymayan, yaratıcı, mizah, sezgi, görsel algı güç ve yetkinliğe sahiptirler.
- Soyut veya somut nesne ve kavramlar arasında bağlantıları yakalayabilme, ilişkilendirebilme güçleri vardır.
- İlgisiz konu ve görüşler arasında bağlantı kurabilen ve değişen durumlara anında uygun çözümler bulabilme konusunda beceriklidirler.
- Hayal gücünün zenginliği, esnek, akılcı, akıcı düşünebilme ve konulara odaklanabilme yetenekleri vardır.
- Yeni olanı yakalayabilme, olanak ve olasılıkları görebilme, mevcut durumları geliştirebilme becerilerine sahiptirler.
- Senaryo üretebilme, tasarım geliştirebilme özellikleri. Sorunlara çözüm arayabilen, üretkendirler.
- Sanat etkinliklerinde yetişkinlerden onay almak veya onları mutlu etmek, ödüllendirmek amacı gütmeyizler.
- Sezgisel güçleri, merak ve mecaz duyguları gelişmiştir.
- Gelenekçi, baskıcı ve otoriter kişiliklerden uzak dururlar onları eleştirmekten çekinmezler, ahlaki insani anlayışları ve dünya görüşleri genellikle onlardan daha farklıdır.

Csikszentmihalyi'ye (2002) göre ise;

- Hem yüksek enerjili hem de sessiz ve rahattırlar.
- Akıllıdırlar.
- Şakacı ve eğlencelidirler. Aynı zamanda disiplin ve sorumsuzluğu bir arada bulundururlar.
- Bir uçta hayal gücü ve fantezi, diğer uçta ise köklü bir gerçeklik duygusu içindedirler.

- Dışa dönüklük ve içe dönüklüğü bir arada yaşarlar.
- Gururlu, utangaç ve alçak gönüllüdür.
- Bütün kültürlerde erkekler “erkeksi” kadınlar ise “kadınsı” yetiştirilir. Yaratıcı bireyler ise bu katı cinsiyet rollerinden kaçınırlar.
- Genellikle asi ve bağımsız oldukları düşünülür ama bireylerin bir kültürü içselleştirmeden yaratıcı olması düşünülemez. Bu sebeple bir dereceye kadar gelenekçidirler.
- Tutkulu ve objektiflerdir.

Genel olarak yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin özelliklerine bakıldığında ise geleneksel eğitim anlayışı ile uyuşmayan özellikler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla geleneksel eğitim ortamlarında bu bireylerin yer edinmeleri oldukça zor olacaktır (Özden, 2021). Öte yandan yaratıcı düşünme becerisine sahip olmayan bireylerin çekingen, sorgulamayan ve kendinden emin olmayan özellikler taşıdığı göze çarpmaktadır (Chan ve Chan,1999).

2.2.3. Problem Çözme

Çevresinde gördüğü her şeyin her an değiştiği bir dünyaya hızlıca uyum sağlamak isteyen bireyler problemlerle iç içe yaşarlar. Bu sebeple bireylere kazandırılması gereken becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Problem Latince bir kavramdır. Günümüz Türkçesinde problem kavramına karşılık olarak sorun kavramı kullanılmaktadır. Bu kavram, çözülmesi, öğrenilmesi, sonuca varılması anlamlarına gelen bir durumu ifade eder (Kalaycı, 2001, s.8; Akt: Özdemir, 2006, s.30). Kısaca problem, hedefe ulaşmak amacıyla toplanılan güçlerin önüne çıkan engeldir (Büyükalın Filiz, Abay, 2017). Genel olarak, bir durum ile üretmek istediğimiz başka bir durum arasındaki herhangi bir çatışma ya da farklılıktır (Morgan vd., 1993). Tallman vd. (1993) bu çatışmaları kişilerin hedefe ulaşma noktasında fırsatlarını engelleyen herhangi bir psikolojik, sosyal, ekonomik veya fiziksel durum şeklinde ifade eder. Kısacası bireyin zihnini ve denge halini bozan her şeydir (Çalık, Sezgin ve Çalık, 2020). Problem çözme ise bir engeli tanımlayıp çözmek ve bu engeli aşmak için en iyi alternatifleri belirleyerek bir yöntem geliştirme, test etme ve değerlendirme sürecidir (Chabeli, 2006).

Daha önce karşılaşılmayan veya en azından geçmiş deneyimlerden belirli bir çözümün bilinmediği bir durum ile mevcut durum arasındaki boşluğun algılandığı ve çözüldüğü problem çözme sürecinde (Huitt, 1992) birey, bilinen veya tanımlanmış bir

zorluğu çözmek için temel düşünme süreçlerini kullanır (Presseisen, 1991). Fakat bireyin yaşadığı bu durumu problem olarak tanımlayabilmesi için Öğülmüş'e (2001, s.5) göre şu özellikleri içermesi gerekmektedir:

- Mevcut durum ile olması gereken durum arasında bir farkın bulunması,
- Kişinin bu farkı fark etmesi ya da farklı algılaması,
- Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla girişimlerde bulunması,
- Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi

Alanyazın incelendiğinde bireylerin problem çözme becerilerini kullanarak bir sorunu çözümüne kavuşturmak için izleyebileceği bazı adımlar olduğu görülecektir. Örneğin John Dewey'in oluşturmuş olduğu problem çözme basamakları aşağıda yer almaktadır (Mertoğlu ve Öztuna, 2004; Sutinen, 2013; Yaşar, 2016)

- Sorunun doğasını tanıma,
- Bu sorunu çözmek için çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurma,
- Birey bu sorunu çözmek için etkin bir adım atar, hipotezleri oluşturur
- Hipotezlerin test edilmesi,
- Çözüme ulaşılması,
- Çözüme ulaşılmazsa problemin devam etmesi. Bu durumda birey geriye dönerek problemin çözümüne ulaşmaya çalışır.

Polya (2004) ve Doğanay'a (2009) göre ise problem çözme basamakları aşağıdaki şekildedir:

- Problemin hissedilmesi
- Problemin tanımlanması
- Bilinen veriler ve bilinmeyen veriler arasında bağlantı kurulması
- Bir çözüm planının oluşturulması
- Planınızı uygulayın,
- Elde edilen çözümü inceleyin,
- Sonuca ulaşılması.

Görüldüğü gibi problem çözme aşamalı bir süreçtir ve sistematik yollar içermektedir. Fakat her bireyin her problemi aynı yolla çözmesi ya da aynı sonuca ulaşması mümkün değildir. Dolayısıyla burada problem çözmeye etki eden bazı faktörler olduğunu anlıyoruz. Yaşar'a (2016) göre problemin doğası, karmaşıklık, bireysel farklılıklar problem çözmeye etki eden durumlardan birkaçıdır. Problem çözme

becerisine sahip karşılaştığı problemi etkin bir şekilde çözebilen bireyler diğer bireylere göre hayatın her alanında daha avantajlı sayılmaktadır. Çünkü insanlar hayatlarının her aşamasında sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Uygarlıkların doğuşundan günümüze değin insanoğlunun inşa etmiş olduğu her şey bir problemten meydana gelmiştir. Ayrıca problem çözme becerisine sahip bireyler aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler oldukları için karşılaştıkları durumlar sonucunda doğru kararlar alabilen bireylerdir (Özdemir, 2006).

2.2.4. Karar Verme

Bireyler hayatlarının birçok aşamasında çeşitli problemlere maruz kalır ve karar verme eylemini gerçekleştirir. Günümüz toplumu, değişken çevre koşulları, bilgi çağına geçiş dikkatleri problem çözme ve karar verme süreçlerine ve bunların iyileştirilmesine yöneltmiştir. Çünkü iyi kararlar alabilme devamlılığı, gelişmeyi ve bireyin kişisel yaşamına yön vermesini sağlayacaktır (Huitt, 1992).

Karar verme kişinin mevcut durumu ile hedef durumu arasında tanınmış bir tutarsızlıkla başlayan, bu tutarsızlığı azaltmak için çeşitli seçeneklerin potansiyelini tanımlamayı ve değerlendirmeyi hedefleyen bir eylem planı oluşturmaktır. Eylemleri oluşturup, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirmeyi ve etkinliği ile ilgili geri bildirimleri işlemeyi içeren çok bileşenli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Klaczynski, Byrnes ve Jacobs, 2001). Kısacası bireyin bir problemle karşı karşıya kalması halinde bu problemin çözümüne ulaşmak amacıyla, gerekli bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve bir sonuca ulaşılması süreci olarak tanımlanabilir (Gürçay, 2001).

Bireyler doğumdan ölüme değin yaşamları boyunca belirli kararlar alırlar ve bu kararlar doğrultusunda harekete geçerler. Fakat bireylerin her eylemleri bir karar verme becerisinden doğmamaktadır. Sağır'a (2006) göre bir davranışın karar verme davranışı olabilmesi için taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda sıralanmıştır:

- Geleceğe yöneliktir,
- Psikolojik ve maddi güçlük taşır,
- Süreç rasyonelliğe dayalıdır,
- Davranış özgürlüğüdür,
- Sorun çözme sürecidir.

Tüm bu açıklamalara ek olarak aralarından seçim yapılması gereken çeşitli alternatiflerin sunulduğu bir tür problem çözme (Morgan vd., 1993) davranışı olan karar verme becerisinin ortaya çıkabilmesi için Kuzgun'a (2000) göre üç ön koşulun gerçekleşmesi gerekmektedir (Akt: Kardaş, 2013, s.13).

- Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğün varlığı ve bu güçlüğün birey tarafından hissedilmesi.
- Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması.
- Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Olguların veya fikirlerin, olası alternatiflerin, olası sonuçların değerlendirilmesinden sonra çeşitli durumlardan birinin seçilmesine yol açan (Costa ve Presseisen, 1991), yukarıda da bahsedilen birtakım özellikleri ve gerekli ön koşulları taşıyan karar verme sürecini daha profesyonelleştirecek bireyleri mantıklı ve sistematik bir şekilde sonuca götürecek birtakım adımlar bulunmaktadır. Adair'e (2010) göre:

- Hedefi tanımlayın.
- İlgili bilgileri toplayın.
- Uygun seçenekler oluşturun.
- Kararı verin.
- Uygulayın ve değerlendirin

Sucu, Dicle ve Saka (2012, s.53) karar verme sürecinin basamaklarını aşağıda görüldüğü gibi ifade etmiştir:

- Problemin tanımlanması ve hedefin belirlenmesi,
- Problemin nedenlerinin belirlenmesi,
- Problemin çözümüne yönelik verilerin ve olası çözüm yollarının belirlenmesi,
- Sonuçlarının tahmin edilmesi ve en etkili olabilecek çözüm yolunun belirlenmesi.

Kuzgun (2019) ise bu süreci beş basamakta ele almaktadır:

- Seçenekleri değerlendirmek,
- Seçeneklere puan verip sıralamak,
- Seçenekleri istenirlik derecesi ve erişebilirlik derecesi olarak gruplamak,
- Seçenekleri uzun vadeli ve kısa vadeli olarak gruplamak,
- Seçenekleri değerlendirmek ve sonuca ulaşmak.

Seçim yapma zorunluluğu olan durumlardan birini seçme edimi, edimin sonucu karar verme sürecidir (Akarsu, 1975). Elbette bu süreçte bireylerin verdiği her kararın olayların sonuçlarını aynı oranda etkilemesi mümkün değildir. Çünkü birey belirlediği alternatif çözüm yolları arasından da bir karar verme işlemi gerçekleştirir ve bu işlem

esnasında yeteri kadar iyi olmayan seçeneğe yönelmiş olabilir. Dolayısıyla etkili karar vermek için Michealis (1988, s. 237) tarafından da etkili karar vermek için birtakım ipuçları belirlenmiştir (Akt; Kaya, 2008, s.33);

- İlk olarak, durum veya konu ile ilgili tanımlama yapılması.
- Amaç veya alternatif yollara ulaşmak için gerekli olan değerlendirme ve sınıflandırmaların yapılması. Her bir alternatifin sonuçlandırılması, sonra tanımlanması ve sınıflandırılmış değerlendirmelerin kıymetine göre sıralanması.
- Sonunda ise, tüm karar verme sürecinin değerlendirilmesi, ilgili davranışın, seçilmiş olan en iyi alternatif ile gerçekleştirilmesi sağlanır.

Karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri gibi, bilimsel akıl yürütme uygulamalarının son ürünüdür. Bir karar verme, altı aşamalı problem tanımlama, veri toplama, üretme, test etme, sonuçları değerlendirme ve kararlara ulaşma döngüsünden geçmek zorundadır. Nitekim karar verme sürecinde tüm bu aşamaları ve süreçleri dikkate alan bireyin sistematik bir şekilde hızlı ve doğru kararlara ulaşması mümkün olacaktır (Chabeli, 2006).

2.3. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Son yıllarda bilgi toplumuna geçiş ile bireylerin, karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilere sahip olup olmadıkları nasıl düşündükleri üzerine en çok tartışılan konulardan biridir (Güven ve Kürüm, 2006). Günümüzde çağın gerekliliklerini yerine getirebilen, düşünen, sorgulayan ve üreten bireyleri yetiştirme zorunluluğu doğmuştur (Şahin, 2004). Dolayısıyla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri ülkelerin eğitim sistemlerinin ayrılmaz birer parçasıdır ve ülkelerin ilerlemesinde kritik bir değer taşımaktadır (Chabeli, 2006). Çünkü bu becerilerin özünde üstbilişsel düşünme bulunduğu gibi bireylerin, kendilerine öğretilen bir dizi farklı bilgiyi kullanarak bilinçli ve açık bir şekilde aktif olarak düşünmeye teşvik edilmesi de bulunmaktadır (Dewey ve Bento, 2009).

Teorik olarak Gardner'in Çoklu Zeka Kavramı (1993), Vygotsky'nin İşbirlikçi Öğrenme Görüşleri (1978) ve Polya tarafından 2004 yılında yayınlanan How to Solve It adlı eser de düşünmenin öğretilabilir bir beceri olduğu savunulmaktadır. Düşünmeyi öğretmek yazmayı öğretmeye benzer. Her ikisi de yeteri kadar pratik yapma süreçlerini içermektedir. Bu sebeple düşünme becerilerinin öğretimi tek bir derse ait olmamalıdır. Çünkü mümkün olduğu kadar çok derste öğretilirse kök salması daha kolay olacaktır. Öte yandan düşünme becerileri kullanılarak işlenen bir ders düz anlatım ve durağanlıktan kurtulacak, öğrencilerin derse olan hevesini arttıracaktır. Bir derste düşünmeyi öğretmek,

o derse canlılık katan süreçleri de beraberinde getirecektir. Bu süreçler kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ruggiero, 1988):

- Keşfetme
- Hipotez Kurma
- Yorumlama
- Alternatif Görüşler Arama,
- Soru Sorma,
- Değerlendirme

Geleneksel anlatım yaklaşımı ve geleneksel ders kitapları öğrencilerin sorunlarına yeterince eğilmez. Fakat düşünme becerileri kullanılarak gerçekleştirilen bir ders ve düşünme becerileri öğretimi ezberlenmesi gereken bilgiyi sınırlandırıp öğrenciyi yüklü içerikler yerine edinilecek bilgi ve değerlerle baş başa bırakır. Öğrenciyi sadece bilginin alıcısı yapmaktan çıkararak aktif ve kendi kendine öğrenebilen, düşünebilen bireyler haline dönüştürür (Şahin, 2004). Bu bağlamda etkili bir düşünme programı oluşturmak için aşağıdaki yöntemler kullanılmalıdır (Beyer, 1991):

- Düşünceli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek.
- İyi düşünme için gerekli görülen becerilerin öğretilmesi.
- Bu düşünme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim teknik ve stratejilerinin kullanılması.
- İyi düşünmeyi destekleyen düşünme davranışlarının öğretmenler tarafından modellenmesi.
- Bu dört yaklaşımı tüm ana derslerde müfredata entegre etmek.

McGuinness (1999) ise düşünme becerilerinin öğretilmesinde farklı yöntem ve stratejiler kullanılsa da becerilerin öğretimi için okulların ve öğretmenlerin yararlanabileceği ortak bir çerçevenin birkaç unsurunu tanımlamaktadır:

- Öğrencilere düşünme süreçleri hakkında konuşmak,
- kendi düşünce süreçlerini daha açık hale getirmek,
- sorunlar üzerinde düşünmek ve böylece daha fazla öz kontrol kazanmak için zaman ve fırsat vermek,
- Üstbilişsel becerilerin kazanılması ve kullanılması.

Okullar bu unsurları öğretim programları ile birleştirerek düşünme becerilerinin öğretimini destekleyebilir. Ayrıca okul ortamını yapılandırır ve düşünmeye zaman ayırıp destek materyalleri temin edebilir. Bu sayede öğrencilerin düşüncelerine güven yaratan, risk almaya izin veren, deneysel, yaratıcı, demokratik, özgür ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlanmış (Costa, 1991) ve düşünme dostu sınıflar oluşturulmuş olur.

2.4. DÜŞÜNME DOSTU SINIF ORTAMININ ÖZELLİKLERİ

Düşünme becerilerinin kazandırılması için önemli başlıklardan biri de sınıf iklimidir. Sınıf, öğrencinin geleceğinin nasıl olacağını belirlediği, kişilik özelliklerini kazandığı, pek çok zihinsel aktivitede bulunduğu ve tüm bu amaçlara ulaşmak için gereken bilgi ve becerileri edindiği bir yaşam alanıdır. Sınıfın bir çocuğun büyümesinde bu kadar önemli bir yer olması nedeniyle, öğretimde ve istenilen becerileri kazandırmada da maksimum etkiyi elde etmek için bu ortamın taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır (Hannah, 2013).

Düşünme ve düşünme becerilerini destekleyecek bir sınıfın ideal sınıf özellikleri taşınması gerekmektedir. İdeal bir eğitim ortamı tasarlanırken de pek çok durum söz konusudur. Öğrenci sayısı, ışık, ısı, renk, gürültü, temizlik, estetik görünüm gibi başlıklar fiziksel ortamın içerdiği öğeler arasında sayılabilir (Teyfur, Çelikten, 2014). Fiziksel olarak iyi hazırlanmış bir sınıf öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirecektir. Dolayısıyla da algıları açık bir öğrenci düşünme becerilerini daha kolay kavrayacaktır.

Fiziksel özellikleri tamamlanmış bir sınıf tek başına düşünme becerilerinin öğretimi için yeterli bir zemin oluşturmayacaktır. Düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı sınıf ortamının özellikleri Beyer (1991) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- *Düşünmeye davet eden bir sınıf düzeni:* Öğrencilerin sıra halinde dizildiği ve hepsinin ileriye dönük olduğu geleneksel tiyatro tarzı oturma düzeni, öğrenciyi sadece bilginin alıcısı konumuna sokacaktır. Öğrencileri kümeler halinde ya da u şeklinde oturtmak iyi düşünmeyi teşvik edecektir. Böyle bir sınıf düzeni, düşünme ile ilgili yardımcı ipuçları, öneriler ve fikirlerin yanı sıra genellemeler, hipotezler ve diğer düşünme ürünlerini sunan duvar posterleri ve işaretler aracılığıyla geliştirilebilir.
- *Bilgi alma ve tekrarlama yerine bilgi işlemeyi içeren sınıf etkileşimleri:* Bu etkileşimler, öğrencilerin problem kurmalarını ve hipotezler icat etmelerini içerir.

Argümanların değerini, hipotezlerin doğruluğunu, kanıtların yeterliliğini ve iddiaları desteklemek için sunulan nedenlerin kalitesini karşılaştırma ve analiz etmedir.

Öğrenciler kendilerini güvende hissetmedikçe düşünme yeteneklerini geliştiremezler. Alay edilme korkusu olmadan duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin yapması gereken en önemli noktalardan biri de güvenli bir ortam oluşturmaktır. Güvenli ortam oluşturulduktan sonra öğrenciler risk almaya teşvik edilmelidirler. Güvenli bir sınıf deneyimi yaratmanın birçok yolu vardır. Bunların bazıları Berman (1991) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sınıfı bir bütün olarak algılamak, her öğrenciye eşit ilginin gösterilmesi gerekmektedir.
- Net hedefler belirlemek ve öğretilecek konu kapsamında öğrencileri yeteri kadar bilgilendirmek ve konunun sınırlarını iyi çizmek gereklidir. Fakat bunu yaparken öğrencilerin yaratıcılığını engelleyecek davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Risk almayı kabul etmek ve öğrencileri gerektiği takdirde onaylamak.
- Sınıf çatışmaları yaratmak ve bu çatışmaların adil bir şekilde çözülebileceğini göstermek.

Psikolojik özgürlük, çocukların ifade özgürlüğüne izin vermek düşünme becerilerinin geliştirilmesini olumlu anlamda etkileyecektir. Çocukların davranışlarının sınırları olmalı ve toplumun ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmelidir, ancak aynı zamanda da öğrenciler kendilerini güvende hissetmeli ve yeni şeyler denemek için bu sınırlar içinde bunu yapma özgürlüğü bulmadırlar. Öğretmen her birey için ifade özgürlüğü yaratacak ortam oluşturmalıdır ancak bir kişinin ifade özgürlüğü başkalarının özgürlüğünü engellememelidir (Fisher, 2005).

Kısacası fiziksel olarak iyi hazırlanmış, demokratik, iş birliğine dayalı bir sınıfta birden fazla çözüm yoluna sahip problemler ve düşünmeye davet edici oturma düzeni eşliğinde gerçekleştirilen bir derste düşünme becerilerinin kazandırılması daha kolay ve kalıcı olacaktır.

2.5. DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Öğretme, en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Öğretme etkinlikleri, kişide davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından sunulabilir (Yenilmez ve Duman, 2008). Düşünme

becerilerinin öğretiminde de aile, okul ve temelde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır (Halpern, 2003). Öğretmenlerin uygun değerlerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı uluslararası alanda kabul görmektedir (Eragamreddy, 2013). Çünkü yetişkinler, çocukların tek başlarına başaramayacakları şeyleri başarmalarına yardımcı olduklarında, çocukların bilgi, beceri ve yetenek gelişimini desteklemiş olurlar (Wood, 1998).

Sınıftaki her öğrenci birbirinden farklı zeka seviyelerine ve tutuma sahiptir. Bu sebeple okul, sınıf ortamı ve dersler her bir öğrencide farklı hisler uyandırmaktadır. Öğretmen ise işe ilk olarak anlatılacak konu hakkında öğrenciler üzerinde merak uyandırarak derse başlamalıdır. Sınıftaki her öğrencinin gerçek potansiyelini ortaya çıkarmalıdır ve bunu yaparken bireysel farklılıklara, hazırbulunuşluklara, ilgi ve ihtiyaçlara dikkat etmelidir. Her bireyin içsel motivasyonunun farklı olduğunu düşünerek ayrı yöntem ve stratejiler geliştirmelidir. Öğrencilere sağladığı öğrenme desteklerini yine her birinin ihtiyacı doğrultusunda azaltmalı ve onları bireysel öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik etmelidir (Cohen, Monion ve Morrison, 2004). Öğretmenin tutumu çerçevesinde gelişen bu becerilerin öğretiminde izlenebilecek yollar ve davranış şekillerini Berman (1991) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- *Öğrencilerin düşüncelerinin izlenmesi:* Düşünme becerileri, öğrenciler düşünme biçimlerini açıkça ortaya koydukça, alternatif düşünme biçimlerini duydukça ve kendi düşünceleri üzerinde düşündükçe gelişir. Bu nedenle, öğretmenlerin odak noktası, öğrencilere belirli bir şekilde düşünmeyi öğretmek değil, halihazırda kullandıkları düşünme süreçlerini keşfetmelerine ve yansıtmalarına yardımcı olmak olmalıdır. Öğrencilerin kendi düşünceleri üzerinde düşünmelerini sağlayan bir atmosfer yaratmanın sayısız yolu vardır. Öğrencilere, düşüncelerini not aldıkları ve üzerinde düşündükleri düşünme günlükleri tutmalarını sağlanmalıdır. Sınıfta yansıtıcı yazma saatleri yapılarak, açık uçlu zamana izin verilebilir.
- *İşbirliğine dayalı düşünmenin teşvik edilmesi:* Öğrencilere nasıl açık ve bağımsız düşüneceklerini öğretmek gerektiği gibi, onlara iş birliği içinde nasıl düşünecekleri de öğretilmelidir. Beyin fırtınası, işbirlikçi faaliyetler veya çeşitli tartışma tekniklerinden herhangi biri için, öğrencilerin grup değerlendirmesi ile fikirlerini nasıl sunacaklarını öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır.
- *Cevaplardan çok soru sormanın öğretilmesi:* Bu noktada özellikle eleştirel düşünme becerisi hakkında düşünülebilir. Çünkü eleştirel düşünme becerisi bir konuyu derinlemesine incelemek için net ve doğru sorular sorma yeteneğine

dayanmaktadır. Bu beceriyi geliştirmek öğretmenlerin soruları ile onlara model olması demektir. Burada öğretmenler, öğrencilere sorularını ifade etme fırsatı vererek onlara soru sormayı öğretmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi inançlarını ve tutumlarını incelemelerini isteyen en zor soruları sormalarına da yardım etmelidirler. Daha derin düzeyde sorular sormaları kabul edilirse, doğal kabul edilen şeylerin sorgulanma sıklığının da arttığı görülecektir. Bu durumda öğrenciler mümkün olduğuunca derinlemesine araştırma için teşvik edilmelidirler.

- *Öğrencinin birden fazla bakış açısı kazanması sağlanmalıdır:* Öğrencilerin kendi düşünceleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olmanın en önemli yollarından biri, alternatif bakış açılarını dinlemelerini sağlamaktır. Bir başkasının bakış açısına girmek zordur, özellikle de kendi bakış açımızla çelişiyorsa. Bu durumlarda, diğer bakış açılarını göz ardı eden şekillerde dinleme eğilimindeyizdir. Öğretmenin amacı, öğrencilerin kendi deneyimlerinin sınırlarının ötesine geçmelerine ve başkalarının deneyimlerine girmelerine yardımcı olmak olmalıdır.
- *Duyarlı olmanın öğretilmesi:* Öğretmenler düşünmeyi öğretirken sezgilere, duygulara ve etik düşüncelere dikkat etmelerine yardımcı olmalıdırlar. Onlara sadece bir şey hakkında nasıl düşündüklerini değil, aynı zamanda onlara nasıl hissettirdiği de sorulmalıdır.

Costa (1991) ise yukarıdaki maddelere ek olarak şunları söylemiştir:

- *Doğru soruların yöneltilmesi:* Öğrencilerin bilgi toplamasına ve hatırlamasına, bu bilgiyi anlamlı ilişkilere dönüştürmesine ve bu ilişkileri farklı veya yeni durumlarda uygulamasına yardımcı olmak için sorular sorulmalıdır.
- *Düşünmeyi zorunlu kılmak:* Bireyler arasında etkileşim yaratacak bir sınıf ortamı düzenlemek: küçük grup ya da büyük grup tartışma teknikleri kullanılarak kendisini ve tüm bireyleri düşünme ortamına katmak. Burada öğretmen zaman, emek ve materyal bakımından tasarruf ederken öğrenciler için düşünmeyi, kendisinin de katılımı ile meşrulaştırmış olacaktır.

Öğretmenler problemler kurar, sorular sorar ve öğrencilerin çözmeye çalışabilecekleri problemlerle baş başa bırakır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta öğretmenin kullandığı dildir. Öğrencileri düşünmeye teşvik etmek için kullanması ve kullanmaması gereken söylemler Tablo 2.2’de gösterilmektedir (Costa, 1991):

Tablo 2.2: Sınıfta Düşünmeyi Engelleyici ve Destekleyici Söylem Örnekleri

Düşünmeyi engelleyici söylemler	Düşünmeyi destekleyici söylemler
Bu örneğe bakalım.	Bu örneği inceleyelim.
Konuşmayın.	Siz konuşurken dersi verimli bir şekilde anlatamıyorum.
Yarın yapılacak etkinlik için temiz kıyafet ve para getirmeyi unutmayın.	Yarın yapılacak etkinlik için okula neler getirmemiz gerektiğini hep beraber düşünelim.
Tahtadaki bilgileri defterinize yazın.	Bu konu hakkında nelerin önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Kaynak: Doğanay, 2009'dan uyarlanmıştır

Öte yandan öğretmenin söyleminin öğrencinin öğrenmesini etkilemesi için söylemin içerdiği bilgilerin öğrenci tarafından bilişsel olarak işlenmesi gerekir. Bilginin sunulma hızı, öğrencilerin bilişsel işleme yetenekleriyle eşleştirilmelidir. Yani öğretmen bekleme süresi oluşturduğu takdirde öğrenciler için daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmiş olacaktır (Tobin, 1987). Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler, neredeyse tüm bilişsel işlemleri belirtmek için "düşünmek" kelimesini kullanmak yerine, atıfta bulundukları zihinsel durumları veya eylemleri doğru bir şekilde gösteren daha kesin bir dil ve terimler kullanılmalıdır. Örneğin bir öğretmen “Bana bundan sonra ne olacağını söyle.” demek yerine “Bundan sonra ne olacağını tahmin et?” ya da “Bu görsel size ne anlatıyor?” demek yerine “Bu görselden ne gibi sonuçlar çıkarılabilir?” ifadelerini kullanabilir (Beyer, 1991).

Sonuç olarak öğretmenin, düşünme becerilerini geliştirmesi için kolaylaştırıcı ortam hazırlaması ve iş birliği yapabilmesi gereklidir. Öğrencilere yüksek iletişim becerileri ile motive edici bir şekilde yaklaşmalıdırlar. Ayrıca çocuğu meraklı olmaya, risk almaya, karmaşık fikirleri ve hayal gücünü kullanmaya teşvik etmelidirler (Fisher, 2005). Bu noktada konuşma halkası, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, altı ayaklı düşünme, örnek olay, istasyon, görüş geliştirme, yaratıcı drama, kavram haritaları, büyük grup ya da küçük grup tartışma (Çelik, 2015; Üstündağ, 2020) teknikleri gibi yöntem ve tekniklerden yararlanabilir. Öte yandan bu uygulamalar esnasında öğrencilerin gözünü korkutmamalı ve kolaylaştırıcı olmalıdır. Öğrencilere problemi düşünmeleri için yeterli zaman sağlamalı ve edinilen becerilerin kalıcılığı için kendi deneyimlerini kullanabilecekleri ortamlar da oluşturmalıdır (Özden, 2021).

2.6. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN YERİ

Sosyal bilgiler; tarih, hukuk, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, coğrafya ve felsefe konularının hepsini kendi içerisinde harmanlayan bir

alandır (İnan, 2019; Safran, 2015; Sönmez, 2010; Yıldız, 2015). Çok disiplinli oluşu sebebiyle de alanyazın tarandığında pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Sosyal bilgiler, sosyal bilimler ve beşerî bilimler kavramlarının, problem çözme, karar verme ve vatandaşlık becerilerini kritik sosyal konularda uygulamak amacıyla bireye aktarılmasıdır (Barth, 1992). Sönmez (2010) “insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde tanımlamaktadır. Özdemir (2006) ise ilköğretim basamağındaki öğrencilere temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak onları hayata hazırlayan, bilgiyi üreten ve kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir ders olduğunu söylemektedir. Alanyazında yaygın bir şekilde kabul gören Amerika Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi’nin (NCSS), tanımına göre ise aşağıdaki gibidir;

Sosyal bilgiler, sivil yeterliliği teşvik etmek için sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin entegre çalışmasıdır. Okul programı dahilinde, sosyal bilgiler antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içeriklerden yararlanan koordineli, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve gerekçeli kararlar alma yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (NCSS, 1994, s.21).

Sosyal bilgiler düşünme becerileri kullanan ve bu becerileri sosyal hayatlarına entegre eden, bilgiyi hazır olarak almaktansa üreten ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çok disiplinli bir derstir. Tanımlarda da görüldüğü gibi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme gibi düşünme becerileri ve bu becerilerin kazandırılması ile doğrudan ilişkilendirilebilir.

Sosyal bilgiler, yirminci yüzyılın başında vatandaşlık eğitimine bütüncül bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’ne gelen çok sayıda göçmenin topluma entegrasyonu ve bu göçmenlere nasıl vatandaş olunacağını öğretilmesi amacıyla okullarda sosyal bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır (Mindes, 2014). Ülkemizde ise tarih boyunca 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 yıllarında öğretim programının temelinde toplumun eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Çiydem ve Kaymakçı, 2021). Öğretim programları içerisinde 2005 programına bakıldığında kendisinden önceki programlardan oldukça farklı olduğu göze çarpmaktadır. Davranışçı yaklaşımdan daha öte, bilgiyi, bilginin taşıdığı değeri, bireyin deneyimlerini, bireysel farklılıkları göz önüne alan

kısacası öğrenci merkezli bir program özelliği taşıdığı söylenebilir (Yıldız, 2015). Özgün, doğru kararlar alabilen, karşılaştığı sorunları çözebilen, bilimsel düşünmeyi temel alarak ulaştığı bilgiyi çeşitli biçimlerde kullanabilen, duyarlı bireyler yetiştirerek (Kalaycı ve Baysal, 2020) öğrencilerin farklı değer ve becerileri kazanmalarını amaçlanmaktadır. Öğrencilerin dünya, ülke ve yaşadığı çevre ile ilgili merak ettikleri konusunda, davranış olarak hayatına kazandırması gereken beceri ve değerler bakımından bir öğretim sağlamaktadır. Özellikle öğrenci odaklı aktif katılıma dayalı 2005 programı ile yapılandırmacı yaklaşım anlayışı yansıtan öğretim programının getirdikleri bireyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, doğru kararlar almaya sevk etmektedir.

Günümüzde kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise benzer şekilde bu anlayış çerçevesinde gelişmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bulunan değer, beceriler, programın özel amaçları, kazanımlar vb. başlıklar düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda sırasıyla sosyal bilgiler derslerinin amaçları, becerilerini ve kazanımlarını inceleyelim. Dersin 2018 programında yer alan özel amaçlarından bazıları aşağıda yer aldığı gibidir (MEB, 2018, s.8):

- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri.

Ayrıca bireylerin nasıl öğrenebilecekleri, bir bilimsel bilgiye ulaşmak için izlemesi gereken adımların neler olduğu, elde ettiği bilgileri nasıl kullanacağı bu dersin amaçları arasında yer almaktadır. 2018 Öğretim Programı’nda öğrencilere kazandırılması istenen 27 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden bazıları düşünme becerileridir. Bu beceriler Tablo 2.3’te yer almaktadır (MEB, 2018, s.9):

Tablo 2.3: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Becerileri

Araştırma	Kanıt kullanma
Çevre okuryazarlığı	Karar verme
Değişim ve sürekliliği algılama	Konum analizi
Dijital okuryazarlık	Medya okuryazarlığı

Tablo 2.3: (Devam) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Becerileri

Eleştirel düşünme	Mekânı algılama
Empati	Öz denetim
Finansal okuryazarlık	Politik okuryazarlık
Girişimcilik	Problem çözme
Gözlem	Sosyal katılım
Harita okuryazarlığı	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Hukuk okuryazarlığı	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
İletişim	Yenilikçi düşünme
İş birliği	Zaman ve kronolojiyi algılama
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar öğrenme alanlarında belirtilen açıklamalar çerçevesinde doğrudan düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilir. İlgili örnek kazanımlar Tablo 2.4'te gösterildiği gibidir (MEB, 2018):

Tablo 2.4: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları

Beceri	Öğrenme alanı	Kazanım
Eleştirel Düşünme	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
	Birey ve Toplum	6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder
	Birey ve Toplum	6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
	Etkin Vatandaşlık	6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
	Etkin Vatandaşlık	6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar
	Küresel Bağlantılar	6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.
	Birey ve Toplum	7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.
	Küresel Bağlantılar	7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.
Yaratıcı Düşünme	Bilim, Teknoloji ve Toplum	4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.

Tablo 2.4: (Devam) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları

Karar Verme	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
	Etkin Vatandaşlık	4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.
Problem Çözme	Küresel Bağlantılar	5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
	Küresel Bağlantılar	7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir

Sonuç olarak yukarıda bahsedilen tüm amaç, ilke, beceri ve genellemeler doğrultusunda, düşünme becerileri öğretimi için en uygun derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir. Çünkü insana dair pek çok konuyu kapsayan ve çok disiplinli bir yapıya sahip olan bu derste seçilen konular ilköğretim düzeyine getirilerek öğrencilere aktarılacak bilgiyi üreten, yaşamında etkin bir şekilde kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, empati kurabilen vb. niteliklere sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Görülmektedir ki sosyal bilgiler dersi okullarda okutulmaya başlandığı ilk günden bu yana toplumların ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim programına sahip olmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde, öğretim programının doğru ve etkili uygulanması, diğer bölümlerde bahsedildiği gibi düşünme becerilerine zemin hazırlayan bir sınıf atmosferi ve öğretmen tutumları ile eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, doğru kararlar alan ve karşılaştığı problemleri çözen bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir (Özdemir, 2006).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve düşünme becerileri konulu yurtdışında ve yurtiçinde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Çağ Adıgüzel (2016) *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Öğretmen Davranışlarının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Arasındaki İlişki* başlıklı araştırmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının öğrencilerin yaratıcı

düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan bu çalışma 421 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “ne kadar yaratıcısınız?” ve “öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını değerlendirme” ölçekleri aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ise yüzde, aritmetik ortalama, Man Whitney U, Kruskal Wallis, t-testi ve anova ile yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyi ortalamanın altında çıkmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını tam anlamıyla kullanmadıkları fakat öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2017) *Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünceyi Destekleme Davranışlarının İncelenmesi* başlıklı araştırmasında anadolu, sosyal bilimler, fen, güzel sanatlar ve spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli kullanılan bu çalışma matematik, fizik, kimya ve biyoloji olmak üzere 350 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi” aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise cinsiyete göre öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleme davranışları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, tecrübeye, yaşa, branşa, çalıştıkları okul türüne, mezun olunan fakülteye, eğitim seviyesine ve aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme davranışları arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta ve yüksek düzeyde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Batdal Karaduman ve Çiftci (2018) *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi* başlıklı araştırmasında öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyici davranışlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma 80 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler "Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği" aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise aritmetik ortalama, frekans ve standart sapmanın yanı sıra normal dağılım gösteren durumlarda t-testi, normal dağılım göstermeyen durumlarda ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim sürecinde yüksek düzeyde

yaratıcılığı destekleyici davranışlar gösterdiği, öğretmenlerin özgür, işbirlikçi bir sınıf ortamı oluşturdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Yolcu (2007) *Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı* başlıklı çalışmada öğretmenlerin derste sergilemiş oldukları tutum ve davranışları ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada 49 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise frekans tabloları ve t-testi kullanılmıştır. Okullarda öğretmen ve konu merkezli bir eğitim anlayışının sürmesi sebebiyle yaratıcılığın gelişimin engellendiği ve öğrenci merkezli anlayışa geçilmesi gerektiği, sınıf ortamının buna uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel ve Bayındır (2015) *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Öğretimsel Davranışları* başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik gerçekleştikleri davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu araştırmada 125 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği düşüncesine sahip olduğunu ancak bu durumun araştırma sonuçları ile örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tokyürek (2001) *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı çalışmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan 100 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler “Öğretmen Tutumları Anket Formu” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dönemin müfredatına bağlı kalması sebebiyle engellendikleri ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için adil, hoşgörülü, özgürlükçü bir yaklaşım sergilemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca (2015) *Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ortamı Özelliklerini Yordama Düzeyi* başlıklı çalışmada yapılandırıcı öğrenme ortamının ve eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının özelliklerini yordamayı amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 351 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği”

ve “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ise SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi eleştirel düşünmeyi de pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı (2012) *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi* başlıklı çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düşünme dostu sınıf özelliklerini ne ölçüde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelini kullanılan bu çalışmada 727 ilkokul öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ise SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre düşünme dostu sınıf özellikleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı özellikleri arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2015) *Ortaokullardaki Eğitim Ortamlarının Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından İncelenmesi* başlıklı çalışmada ortaokullardaki eğitim ortamlarının ne derece düşünme dostu özellikler taşıdığını öğrenci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 943 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınıflarını düşünme dostu olarak algılamaya düzenin yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Yağcı (2011) *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi* başlıklı bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Nitel ve nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada 210 öğretmene 73 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve LSD ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin programda yer almayan etkinliklere yer verdiklerini fakat bu etkinliklerin

öğrenci seviyesine uygun olmadığını, araç gereç ve zaman bakımından da çeşitli sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yağcı (2008) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi* başlıklı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinliklere ek olarak karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler ilköğretim okullarında görev yapan 210 öğretmene uygulanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi ve LDS anlamlılık testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler programındaki etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bulmadığı ve araç gereç bakımından yetersiz olduğu fakat program dışında farklı etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaya (2011) *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler* başlıklı çalışmada sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 50 sınıf öğretmeni ve 50 sosyal bilgiler öğretmene ulaşılmıştır. Veriler 40 maddeden oluşan ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testin, mezun olunan alana ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yaptıkları etkinliklerin durumları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla da varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre rehberlik etme, özendirici ortam oluşturma gibi faktörlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığını sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen (2011) *Sosyal Bilgiler Programındaki Düşünme ile İlgili Bazı Ortak Becerilerin Kazanılma Düzeyinin Belirlenmesi* başlıklı çalışmada 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin düşünme becerilerini kazanma düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 227 öğrenci ve 121 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler öğretmen ve öğrencilere uygulanan farklı iki anketler aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ise tek yönlü varyans analizi ve t-testi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler araştırma kapsamına alınan

becerilerin öğretiminde kendilerini yeterli görürken öğrenciler kendilerini yeterli bulmamıştır.

Özyurt ve Bezirgan (2019) *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarının İncelenmesi* başlıklı araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikleri ne sık kullandıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada 618 sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Veriler “eleştirel düşünme becerisini geliştiren yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı anketi” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS paket programı ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için benzer etkinliklere başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anugrah Nasution, vd. (2023) *Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Biyoloji Öğrenme Başarısı Arasındaki İlişki* başlıklı araştırmalarında her iki cinsiyetten lise ve üniversite öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamışlardır. Nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırma 85 lise ve 90 üniversite öğrencisi olmak üzere 175 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre lise ve üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, her iki cinsiyet için hem yaratıcı düşünme becerileri hem de öğrenme başarıları ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lise ve üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri, her iki cinsiyette de öğrenme başarıları ile önemli ölçüde pozitif ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Campo, vd. (2023) *Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısından Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Yöntemleri* 263 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri algılarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için etkili olan metodolojileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünmeyi analiz etme/düzenleme, akıl yürütme/tartışma, sorgulama/kendi kendine sorma, değerlendirme, pozisyon alma/karar alma, uzlaşma/harekete geçme şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ise altı metodoloji geliştirmişlerdir.

El-Sayed, N. M., Abdel-Azeem, A. M. ve Abd El-Aziz Zaki, A. K. (2023) *Zihin Haritasının Hemşirelik Öğrencilerinin Bilişsel Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı araştırmalarında zihin haritalamanın hemşirelik öğrencilerinin bilişsel başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Zihin haritalama anketi, bilişsel başarı anketi ve Yoon'un eleştirel düşünme eğilimi aracı kullanılarak veri toplanan bu araştırma 156 hemşirelik öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Zihin haritasının uygulamasının hemen ardından çalışma ve kontrol gruplarındaki hemşirelik öğrencilerinin sırasıyla yüksek ve orta düzeyde eleştirel düşünme sergiledikleri görülmüştür. Kısacası her iki grubun eleştirel düşünme ve bilişsel başarı toplam puanları arasındaki korelasyon istatistiksel olarak oldukça anlamlı ve pozitif olduğu sonucuna ulaşılrken hemşirelik derslerinde de zihin haritası kullanımının yaygınlaştırılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Abbas, Umangap ve Muh.Amin (2023) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerinde İş Birlikli Grup Araştırması ve Öz Yeterlik* başlıklı araştırmalarında gelecek nesillere öğretmek için öğretmen adaylarının düşünme becerileri konusunda yeterli olması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak 40 fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik, benlik saygısı, iş birlikli çalışma gibi faktörlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bir öz yeterlik anketi ve eleştirel düşünme beceri testi kullanılarak elde edilen verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi kullanılmıştır. Bu çalışmasının sonucunda ise iş birlikli çalışma yürüten grup ve öz yeterliği yüksek olan grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sadeghii ve Malekian (2014) *Müfredat Geliştirme, Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Açısından Eğitimin Rolünü İnceleme İlköğretim Üçüncü Sınıf* başlıklı araştırmasında ilkokul 3. sınıf kız öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin yaratıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılan bu çalışmada 40 öğrenciye ulaşılmıştır. Toplanan veriler Mann Whitney testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yaratıcılık ile ilişkili tüm durumların öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Narin ve Aybek (2010) *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* başlıklı araştırma da sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli

kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 110 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır. Veriler “Kritik Düşünme Ölçeği”, “Öğretim Yöntemleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi ise frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları betimsel olarak verilmiş ve korelasyon analizi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve kullandıkları yöntem arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça kullandıkları yöntemlerin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baykara (2006) *Sosyal Bilgiler Derslerinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi* başlıklı çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığı ve sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazanılması ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada 383 7. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler 36 maddelik anket aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi, LSD testi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler derslerinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Kan (2009) *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkinliğinin Belirlenmesi (Diyarbakır Örneği)* başlıklı çalışma da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın yaratıcı, eleştirel düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılan bu araştırmada 5 pilot okulda öğrenim gören 600 5. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler 13 maddelik ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS paket programı, standart sapma ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı ilgili becerileri kazandırma noktasında yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2006) *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri* başlıklı çalışmasında sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada 134 öğretmene ulaşılmıştır. Veriler dört bölümden oluşan bir anket aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre

sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini yeterli düzeyde kazandıramadığı sonucuna ulaşmıştır.

Barut ve Akbaba (2017) *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı çalışmada İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanarak dersleri gerçekleştirmenin, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada 27 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Veriler çalışma kağıdı, karikatürlerden oluşan dokümanlar, gözlemler ve görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bir deney bir kontrol grubu ile çalışarak gerçekleşen bu araştırma, karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya konmaktadır.

Yiğit ve Erdoğan (2008) *Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Öyküleştirme Yönteminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi* başlıklı çalışmada sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyine etkisi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bir deney bir kontrol grubu ile çalışarak gerçekleştirilen bu çalışmada 42 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öyküleştirme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeyleri bakımından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2009) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* başlıklı çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bir deney bir kontrol grubu ile gerçekleştirilen bu çalışmada 60 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılarak ders anlatılan deney grubu adına anlamlı bir fark ortaya konmuştur.

Gürdoğan Bayır (2010) *Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğretmenleri sosyal bilgilerinin güncel olaylardan yararlanarak dersleri gerçekleştirmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı bu çalışmada 49 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler ders planları, öğrenme materyalleri, gözlem formu, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve eleştirel düşünme becerisi ölçekleri aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizi ise grupların ön test son test puanları elde edildikten sonra karşılaştırmalar için t-testi ile yapılmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubu bulunan çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin eğitim öğretimi gerçekleştirirken güncel olaylardan yararlanmaları öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özensoy (2010) *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi* başlıklı çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile oluşturduğu deney grubuna eleştirel okumaya göre ders anlatarak kontrol grubu arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel model kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 74 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler dört bölümden oluşan CEDTDX aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova ile yapılmıştır. Sonuç olarak eleştirel okumaya dayalı bir şekilde dersleri gerçekleştiren deney grubunda eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi ortaya konmuştur.

İbrahimoğlu (2010) *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Olay Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı Derse Karşı Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkileri* başlıklı çalışmada örnek olay kullanımının ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi bakımından etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak veri toplanan bu çalışmada öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Veriler “Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Formu” “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve başarı testi aracılığı ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi t-testi ve frekans hesaplarıyla; nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre örnek olay kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2015) *İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarılı Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Düşünme Becerilerine Etkisi* başlıklı çalışmada sosyal bilgiler derslerinde başarılı zeka kuramlarına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin 4. sınıf

öğrencilerinin düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı bu çalışmada deneysel desen kullanılarak 49 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme becerisi ölçekleri, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, çocuklar için problem çözme envanteri aracılığı ile elde edilmiştir. Veriler Wilcoxon t-testi, Mann Whitney U, t-testi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre başarılı zeka kuramlarına dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerisi gelişimine olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşil ve Kıncal (2019) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınav Sorularının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmedeki Uygunlu* başlıklı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri sınavların eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. İçerik analizi yöntemiyle veri toplanan bu çalışmada 20 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Veriler öğretmenlerin dönem sonunda kullandıkları ölçme araçlarından birer örneğin alınması şeklinde toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin neredeyse tamamının bilgi basamağında düşünmeyi gerektirecek sorular sorduğu, alt düzey düşünmeye hitap ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak düşünme becerilerine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda tek bir düşünme becerisi merkeze alınarak sadece öğretmen (Batdal Karaduman ve Çiftçi, 2018; Çağ Adıgüzel, 2016; Doğanay ve Yağcı, 2011; Kılıç, 2017; Özel ve Bayındır 2015; Özyurt ve Bezirgan, 2019; Yağcı, 2008; Yenilmez ve Yolcu, 2007) görüşlerine başvurulmuştur. Lisans öğrencilerine (Abbas, Umangap ve Muh.Amin, 2023; Campo, vd., 2023; El-Sayed, N. M., Abdel-Azeem, A. M. ve Abd El-Aziz Zaki, A. K., 2023), daha küçük yaş gruplarına (Sadeghii ve Malekian, 2014), farklı branşlara ve sıklıkla sınıf öğretmenlerine (Özyurt ve Bezirgan, 2019; Özel ve Bayındır, 2015) yönelik çalışmalar da mevcuttur. Sosyal bilgiler dersinde kimi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların (Barut ve Akbaba, 2017; Çalışkan, 2009; Gürdoğan ve Bayır, 2010; İbrahimoglu, 2010; Özensoy, 2010; Tunca, 2015; Yıldız, 2015; Yiğit ve Erdoğan, 2008) da olduğu görülmüştür. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini belirli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara (Narin ve Aybek, 2010; Çelikkaya, 2011) rastlanmıştır. Sayıca az olmasına rağmen sosyal bilgiler

derslerinde bütün olarak düşünme becerileri eğitimi inceleyen hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve hem de öğrencilerinin görüşlerine aynı anda başvuran (Gelen, 2011), sadece öğretmen görüşlerine başvuran (Özdemir, 2006) kimi çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmanın ana kavramı çerçevesinde düşünme dostu sınıf özelliklerine sahip bir eğitim ortamında bulunması gereken nitelikleri açıklayan araştırmaların (Doğanay ve Sarı, 2012; Şahin, 2015) sayısı da oldukça azdır ve sadece öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve tüm dersleri değerlendiren sadece bir çalışma gerçekleştirilmiştir.





ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik güvenirliği hakkında bilgiler içeren başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özelliklerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak değerlendirilmeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi (Axinn ve Pearce, 2006; Creswell ve Plano Clark, 2011; Hesse-Biber, 2010; Mertens, 2014;) bir araştırmacının veya araştırma ekibinin geniş kapsamlı amaçlar için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının veri toplama, analiz, çıkarım teknikleri gibi unsurlarının birleştirildiği araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007; Mertens, 2014). Bir çalışmanın karma araştırma yöntem ile yürütülebilmesi için araştırmacının nitel ve nicel veri toplama süreçlerine yeteri kadar hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca seçilen yöntem araştırma problemine cevap vermekte yeterli değilse nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin kullanılması daha sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır (Creswell, 2012). Bu bağlamda karma araştırma yönteminin özelliklerini Creswell ve Plano Clark (2011) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Hem nitel hem de nicel verileri (araştırma sorularına dayalı olarak) ikna edici ve titizlikle toplar ve analiz eder;
- İki veri biçimini eşzamanlı olarak birleştirerek, sırayla birini diğerinin üzerine kurarak veya birini diğerinin içine yerleştirerek karıştırır (veya bütünleştirir veya bağlar);
- Bir veya her iki veri biçimine öncelik verir (araştırmanın vurguladığı hususlar açısından);
- Bu prosedürleri tek bir çalışmada veya bir çalışma programının birçok aşamasında kullanır;
- Bu prosedürleri felsefi dünya görüşleri ve teorik mercekler içinde çerçeveler;
- Prosedürleri, çalışmayı yürütme planını yönlendiren belirli araştırma tasarımlarında birleştirir.

Sonuç olarak karma araştırma yöntemi, basit bir yöntem değil farklı görüşlerin incelenmesi ve yorumlanmasında daha geniş bir yelpaze sunan (Creswell ve Plano Clark,

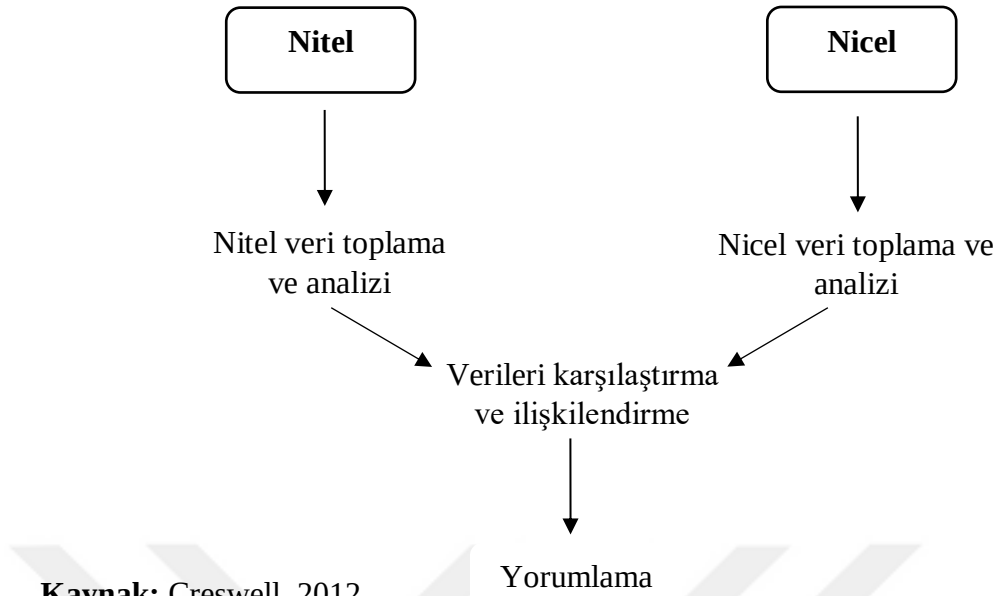
2011) bir dizi doğrulayıcı ve keşfedici soruyu aynı anda ele alabilen bir metodolojidir (Teddile ve Tashakkori, 2009).

Araştırmada, karma araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni araştırma problemine yönelik birden fazla bakış açısı geliştirilmek istenmesidir. Nicel yöntem sayesinde belirli sayısal veriler elde edilerek insanların eğilimlerinin sıklığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel yöntem sayesinde ise görüşmeler aracılığı ile insanların konuya ilişkin bakış açıları ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla probleme yönelik geniş bir çalışma ve güçlü veriler elde edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca Teddile ve Tashakkori'ye (2009) göre araştırma problemine dair hem nicel hem de nitel verilere başvurulması araştırmayı daha güçlü bir hale getirmektedir.

Karma araştırma yöntemi paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, gömülü desen, dönüşümsel desen, çok aşamalı desen (Creswell, 2012) gibi desenleri içermektedir. Bu araştırmada ise nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin eş zamanlı olarak veya biraz zaman atlamalı olarak gerçekleştiği bir desen olan paralel karma araştırma deseni (aynı zamanda eş zamanlı, eş zamanlı tasarımlar ya da yakınsak tasarım olarak da bilinir) benimsenmiştir (Creswell, 2012; Hesse-Biber, 2010; Teddile ve Tashakkori, 2009).

Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada paralel karma araştırma deseninin kullanılmasının nedeni verilerin öğretmen ve öğrencilerden eş zamanlı olarak toplanıp birbirinden bağımsız bir şekilde analiz edildikten sonra sonuçların birleştirilerek yorumlanmış olmasıdır. Şekil 3.1'de de gösterildiği gibi sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitime yönelik özellikleri sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri kapsamında nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öte yandan nicel bir yaklaşımla ve öğrenci değerlendirmelerine dayanarak dersin ne düzeyde düşünme dostu özellik sergilediği belirlenmiştir. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplandıktan sonra tartışma bölümünde ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca eğitim ortamlarında sıkça söz edilen ve toplumumuz ihtiyaç duyduğu düşünme becerileri hakkında hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine beraber başvurulması araştırmayı daha güçlü kılmıştır. Çünkü paralel karma yöntem bir veri toplama formunun, diğerinin zayıf yönlerini dengelemek için güçlü yönler sağlamasını ve bir araştırma probleminin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. (Creswell, 2012).

Şekil 3.1: Paralel Karma Desen



Kaynak: Creswell, 2012

Araştırmanın nicel boyutunda sosyal bilim çalışmalarında sıkça başvurulmuş (Gorard, 2003) tarama modeli (Creswell, 2012; Gorard, 2003) kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilmesinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Tarama araştırmaları davranışın doğrudan gözlemlenmesini içeren birçok nicel ve nitel araştırma yaklaşımının aksine bireylerin bilgilerine, tutumlarına veya davranışlarına ilişkin yine bireylerin kendi raporlarına dayanan veriler ortaya koymaktadır. Ayrıca mümkün olandan daha fazla sayıda insandan veri toplanmasına olanak sağlamaktadır (Mertens, 2014). Nispeten düşük bir zaman ve para maliyeti karşılığında, bir araştırmacı hemen hemen her sosyal konu hakkında belirlemek istediği tutum ve davranışlar bakımından veri toplayabilir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

Araştırmanın nitel boyutunda eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulmuş (Merriam ve Tisdell, 2017) temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni araştırmacıların çalışmalarını belirli bir nitel araştırma türü ilan etmeden sadece nitel araştırma çalışması yapmasıdır. Temel bir nitel çalışma yürüten nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile ilgilenirler. Bu anlayış tüm nitel araştırmalar için kabul edilse de diğer nitel araştırma türlerinin ek bir boyutu vardır. Örneğin bir fenomenolojik çalışmada, fenomenin özü ve altında yatan yapı hakkında bir anlayış aranır. Etnografya, bireylerin sadece başkalarıyla değil, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun kültürüyle olan etkileşimlerini de anlamaya çalışır. Gömülü bir teori

çalışması, ilgilenilen fenomen hakkında sadece anlamayı değil, aynı zamanda somut bir teori inşa etmeyi de amaçlar (Merriam ve Tisdell, 2017; Merriam, 2009). Bu çalışmada ise genel amaç, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak ve yorumlamaktır.

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenci ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreninin tamamına ulaşmanın zaman ve maliyet açısından olanaklı olmaması nedeniyle hem nicel hem nitel boyuta yönelik verilerin toplanmasında evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenin tamamını oluşturan öğrenci sayısının belirlenmesinde ilgili Milli Eğitim Müdürlüklerinden bilgi alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf toplam öğrenci sayısı 40932 olarak belirlenmiştir. Çıngı (2000; Akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008)'ya göre 40.000 kişilik bir evrenden %99 güvenirlilik düzeyi .03 sapma miktarına göre 1767 kişi ile çalışılması yeterlidir. Dolayısıyla araştırmaya başlarken en az 1767 öğrenciye ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda katılımcı öğrencilerin belirlenmesinde küme örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Küme örnekleme bireylerin değil grupların örnekleme sürecidir (Kaptan, 1998). Evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli birim ve elemanları bulunduran benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşabilir. Bu durumda benzerlik gösteren araştırma birimleri kümeler şeklinde belirlenip ve araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Erkuş, 2005; Karasar, 2005). Araştırma kapsamında Konya il merkezindeki ortaokulların her biri bir küme olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğretim yapmakta olan okul kümeleri oluşturmuştur. Ayrıca tüm okullarda sosyoekonomik düzeylerine göre kümelere ayrılmıştır. Ardından alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey okulların oluşturduğu üç kümeden 3'er okul seçilmiştir. Ayrıca bu okullarda araştırmaya katılan öğretmenlerin girdiği sınıflar araştırma örnekleme alınmıştır. Nitel boyutta ise araştırmaya katılacak sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesinde ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) stratejisi kullanılmış ve bu kapsamda “*nicel verilerin toplandığı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine girmek*” ve “*gönüllülük*” temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Nitel ve nicel verilerin toplandığı katılımcıların belirlenmesi paralel biçimde yürütülmüş veri toplanacak sınıf ve öğretmenlerin belirlenmesinden sonra izleyen süreçte ölçme

aracı, örnekleme alınan okullardaki öğrenciye dağıtılmış, 1837 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. Eksik ve yanlış doldurulduğu veya içtenlikle yanıtlanmadığı düşünülen 57 form değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuç olarak nicel boyutta 1780 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Nitel boyutta ise ilgili öğrencilerin derslerine giren 14 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya öğrencilerin kişisel özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3.1’de, öğretmenlerin özellikleri ise Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	f	%
Sınıf		
5. sınıf	585	32.9
6. sınıf	596	33.5
7. sınıf	599	33.7
Cinsiyet		
Kız	896	50.3
Erkek	884	49.7
Not ortalaması		
0-44	52	2.9
45-54	103	5.8
55-69	289	16.1
70-84	450	25.3
85-100	832	46.7
Kayıp veri	57	3.2
Baba eğitim düzeyi		
Okuma yazma bilmiyor/biliyor	68	3.8
İlkokul mezunu	293	16.5
Ortaokul mezunu	293	16.5
Lise mezunu	448	25.2
Üniversite mezunu	350	19.7
Lisansüstü	76	4.3
Kayıp veri	252	14.2
Anne eğitim düzeyi		
Okuma yazma bilmiyor/biliyor	79	4.4
İlkokul mezunu	416	23.4
Ortaokul mezunu	369	20.7
Lise mezunu	396	22.2
Üniversite mezunu	267	15.0
Lisansüstü	68	3.8
Kayıp veri	185	10.4
Sosyal bilgiler dersi ilgi düzeyi		
Hiç ilgimi çekmiyor	106	6.0
Çok az ilgimi çekiyor	134	7.5
Biraz ilgimi çekiyor	498	28.0
Oldukça ilgimi çekiyor	617	34.7
Çok fazla ilgimi çekiyor	425	23.8
Sosyal bilgiler dersini sevme düzeyi		
Hiç sevmiyorum	106	6.0
Çok az seviyorum	135	7.6
Biraz seviyorum	473	26.6
Oldukça seviyorum	520	29.2
Çok seviyorum	546	30.7
Toplam	1780	100

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

No	Kod	Yaş	Meslekteki Hizmet Yılı	Mezuniyet Durumu	Öğrenim Durumu	Çalıştığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi ve Eko Okul Durumu
1	Ö1	51-60	26 yıl ve üzeri	Fen-Edebiyat Fakültesi	Lisans	Üst
2	Ö2	51-60	26 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Üst
3	Ö3	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Üst
4	Ö4	51-60	26 yıl ve üzeri	Fen-Edebiyat Fakültesi	Lisans	Üst
5	Ö5	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Orta
6	Ö6	51-60	26 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	Lisans	Orta
7	Ö7	51-60	26 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	Lisans	Orta
8	Ö8	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Orta
9	Ö9	41-50	11-15	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	Alt
10	Ö10	31-40	16-20	Eğitim Fakültesi	Lisans	Orta
11	Ö11	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Alt
12	Ö12	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Üst
13	Ö13	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Üst
14	Ö14	41-50	21-25	Eğitim Fakültesi	Lisans	Alt

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ortaokullarda gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirmesini amaçlayan bu araştırmada paralel karma araştırma deseni benimsenmiştir. Bu kapsamda farklı katılımcı gruplarından nicel ve nitel yollarla veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Doğanay ve Sarı (2012) tarafından geliştirilen *Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği* (EK-4) kullanılmıştır. Bu kapsamda ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerini sahip oldukları düşünme dostu özellikler açısından değerlendirmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sosyal bilgiler öğretmenleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-5) aracılığıyla *yarı yapılandırılmış görüşmeler* gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerinin derslerindeki düşünme becerileri eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda kullanılan bu veri toplama yollarına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

3.3.1. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezuniyet durumu gibi kişisel bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümünde ise Doğanay ve Sarı (2012) tarafından geliştirilen *Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği* yer almaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (0.90) ve Barlett Sphericity ($\chi^2 = 3270,564$, $df = 435$, $p < .001$) testi sonuçları incelenmiş ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve madde-toplam puan korelasyonları (0.35-.0.65) incelenmiş, t-testi analiziyle de madde ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Sonuçlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanıp alt ve üst %27'lik gruplar üzerinde yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği görülmüştür ($p < .001$).

Beşinci sınıflar üzerinde geliştirilen dört derecelendirmeli (hiçbir zaman, ara sıra, genellikle, her zaman) likert tipinde bir araç olan *Düşünme Dostu Sınıf ölçeği düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları, düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ve düşünmeyi engelleyici davranışlar* olmak üzere üç boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. *Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları* boyutunda yer alan 16

maddenin faktör yükleri, .43 –.71; madde – toplam puan korelasyonları ise .42 –.65 arasındadır ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .89’dur. Bu ölçek yer alan bazı maddeler “*Öğretmenimiz bizi, arkadaşlarımızla işbirliği içinde çalışmaya özendirir.*”, “*Öğretmenimiz sınıfta bize, düşünmemizi sağlayan etkinlikler ve problemler sunar.*”, “*Sınıfımızda, öğretmenimiz bizi yeni düşüncelere özendirir*” şeklindedir. Ölçeğin ikinci boyutu olan *Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları* boyutunda yer alan 8 maddeye ait faktör yükleri .58 ile .68; madde-toplam puan korelasyonları ise .49-.57 arasında iken, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82’dir. Bu ölçek yer alan bazı maddeler “*Verdiğim cevapların, neden ve kanıtlarını da açıklarım*”, “*Sınıfta öğrenilen konu, problem ya da sorulan soruyla ilgili tartışmalara katılırım*”, *Düşünürken, zihnimde neler olup bittiğinin farkındayım*” şeklindedir. *Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar* boyutunda yer alan 6 maddenin madde faktör yükleri .54 ile .72 arasında iken, madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .52 arasında iken, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekte yer alan bazı maddeler “*Derste, sorulan soru ya da problem zor olduğunda, onu çözmek için çaba harcamam*”, “*Öğretmenimiz, sınıfta öğrencilerin etkileşimine (birbirleriyle fikirlerini paylaşmalarına, ortak çalışmalar yapmalarına, vb.) izin vermez*”, *Ders dinlerken, anlamadığım ya da merak ettiğim bir konu olsa bile, bununla ilgili soru sormam* “ şeklindedir. Üç alt ölçek toplam varyansın % 42.36’sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan ilgili ölçeği 5, 6, 7 ve 8. sınıflar üzerinde uygulayan Şahin (2015) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (0.95) ve Barlett Sphericity ($\chi^2 = 12208,576$, $df = 435$, $p < .001$) testi sonuçları incelemiş ve değerlerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşarak Doğanay ve Sarı’nın (2012) sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmıştır. Faktör ve güvenirlik analizleri sonuçlarına göre *Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları* boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmış, madde faktör yükleri .58-.74; ve madde-toplam puan korelasyonları ise .58 –.68 arasındadır. *Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları* boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmış, madde faktör yükleri .56-.68; ve madde-toplam puan korelasyonları ise .47-.61 arasındadır. *Düşünmeyi Engelleyici Davranışları* boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmış, madde faktör yükleri .69-.82; ve madde-toplam puan korelasyonları ise .56-.72 arasındadır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmanın nitel verileri sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili konu kapsamında yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme sürecine dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine sorulmak üzere düşünme becerileri algıları, derste gerçekleştirilen düşünme becerileri eğitimi süreci, süreç boyunca karşılaştıkları zorluklar ve önerileri hakkında sorular hazırlanmıştır. Taslak görüşme formları hazırlandıktan sonra görüşme formunun pilot uygulaması bir kişi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak uzmanlardan alınan dönütler ve pilot uygulamada elde edilen bilgiler doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılarak *yarı yapılandırılmış görüşme formu* son halini almıştır. Görüşme formu araştırmacının kendisini tanıttığı bilgiler ile araştırmanın konusu, amaçları ve katılımcı haklarına ilişkin bilgiler, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin öğretmen izin belgesi, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirleyecek kişisel bilgiler ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, 06.01.2023 ile 27.02.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu tarihler öncesinde ilk olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin (EK-2) alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce kapsama dahil edilecek okullar belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca okul yöneticilerinden sözlü izin alınarak öğretmenler ve sınıflar hakkında bilgi edinilmiştir. Belirlenen öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek araştırmanın amacı ve kapsamı, katılımcının sahip olduğu haklar açıklanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiş ve toplamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, karma, devlet okullarında görev yapan 14 öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Araştırmanın başında süreç 15 öğretmen olarak planlansa da öğretmenlerden birinin sağlık problemleri yaşaması sebebiyle araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin ders programına göre uygun gün ve saat belirlenerek okul binası içerisinde mümkün olduğunca sessiz olan ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacının telefonuna her katılımcı için ayrı bir ses dosyası şeklinde kaydedilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin numarası, görüşme tarihleri ve görüşme yerlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.3'te açıklanmıştır.

Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelere başlamadan önce katılımcıdan görüşme formunu okuması, onay formunu ve kişisel bilgileri içeren bölümü doldurması istenmiştir. Ayrıca katılımcıdan görüşmeleri daha iyi analiz edebilmek için ses kayıt cihazı kullanma izni istenerek görüşmeye başlanmıştır. En az 18 dakika 11 saniye, en fazla 52 dakika 46 saniye süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine 06.01.2023 ile 27.02.2023 tarihleri arasında Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği uygulanmıştır. Bu tarihler öncesinde ilk olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin (EK-2) alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce kapsama dahil edilecek okullar belirlenmiştir. İmam Hatip ortaokulları sınıflarında tamamen kız ya da erkek öğrencilerin bulunması ve bu durumun araştırmanın cinsiyet değişkenini olumsuz yönde etkileyeceği gerekçesi ile dahil edilmemiştir. Okulların belirlenmesinin ardından araştırma süreci boyunca okul yöneticilerinden sözlü izin alınarak öğretmenler ve sınıfları hakkında bilgi edinilmiştir. İlk olarak öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve süreç boyunca sahip oldukları haklar açıklanmıştır. Verilen tüm bilgiler ışığında araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarına ölçek uygulamak üzere uygun gün ve saat belirlenmiştir. Araştırmada seçilen sınıflardaki öğrencilerin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır fakat araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olması sebebiyle bazı öğrencilerden veri alınamamıştır. Bu duruma ek olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ölçeği anlayıp cevaplandırarak seviyede Türkçe bilmemesi sebebiyle bu öğrenciler araştırmaya dahil edilememiştir. Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 9 devlet okulundaki 79 şubede öğrenim gören 1837 öğrenciden toplanan veriler ile araştırma yürütülmüştür.

Tablo 3.3: Öğretmen Görüşme Takvimi

Sıra	Kod İsim	Cinsiyet	Okul	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1.	Ö1	Erkek	Vali Necati Çetinkaya	13.01.2023	12.15	Boş sınıf	30.07
2.	Ö2	Kadın	Vali Necati Çetinkaya	10.01.2023	16.00	Teknoloji tasarım sınıfı	52.46
3.	Ö3	Kadın	Mareşal Mustafa Kemal	11.01.2023	15.15	Hizmetli odası	18.38
4.	Ö4	Kadın	Mareşal Mustafa Kemal	11.01.2023	16.00	Öğretmenler odası	21.50
5.	Ö5	Erkek	Büyük Bayram	12.01.2023	16.20	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmenin odası	26.20
6.	Ö6	Erkek	Büyük Bayram	09.01.2023	15.15	Öğretmenler odası	18.11
7.	Ö7	Kadın	Büyük Bayram	16.01.2023	16.00	Destek eğitim sınıfı	22.25
8.	Ö8	Kadın	100. Yıl Mahallesi Ahmet Haşhaş	09.01.2023	12.00	Öğretmenler odası	23.55
9.	Ö9	Erkek	Ahmet Karacigan	17.01.2023	12.50	Teknoloji tasarım sınıfı	21.48
10.	Ö10	Kadın	Erdem Bayazıt	10.01.2023	12.00	Kütüphane	29.30
11.	Ö11	Kadın	Sare Özkaşıkçı Yatılı Bölge	18.01.2023	12.50	Teknoloji tasarım sınıfı	38.58
12.	Ö12	Erkek	Mehmet Beğen	23.02.2023	12.00	Müdür yardımcısının odası	40.07
13.	Ö13	Erkek	Mehmet Beğen	23..02.2023	16.00	Müdür yardımcısının odası	33.04
14.	Ö14	Erkek	Mustafa Bülbül	27.02.2023	10.40	Bilişim teknolojileri sınıfı	28.02

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel verileri için ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanan Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği aracılığı ile toplanan veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinden önce Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği'nde yer alan 30 madde, likert tipi ölçeğin seçenekleri (her zaman 4, genellikle 3, ara sıra 2, hiçbir zaman 1) ve katılımcılardan işaretlemeleri istenen kişisel bilgi formundaki cinsiyet, sınıf, geçen dönemki not ortalamaları, anne ve baba eğitimi, sosyal bilgiler dersine ilgi düzeyleri ve sosyal bilgiler dersini sevme düzeylerini içeren bilgiler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. Ardından her bir katılımcının ölçeği yönergede belirtildiği şekilde doldurup doldurmağı kontrol edilmiştir. Uygun olan ölçekler 1'den başlayarak 1837'ye kadar numaralandırılmıştır. Uygun olmadığını düşünülen 48 veri çıkarıldıktan sonra kalan verilerin tamamı bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiklere başlanmadan önce ölçekte yer alan 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler ters puanlanmıştır. Maddelerin toplam puanı *düşünmeyi engelleyici davranışlar* boyutu ters çevrildikten sonra hesaplanmıştır.

Analizler öncesi araştırmanın yapıldığı örneklem grubunda güvenilir verilerin toplanıp toplanmadığının tespiti için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Toplanan verilerin güvenirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Ardından verilerin parametrik istatistiksel tekniklerle analizinin uygunluğunu belirlemek için puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normalliği farklı yollarla belirlenebilmektedir. Bu kapsamda Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri de kullanılabilmektedir. Ancak likert tipi ölçeklerin bu testlerden geçme olasılığı düşüktür (Saruhan ve Özdemirci, 2013). Bu kapsamda ölçekten alınan puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları, normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, Q-Q Plot grafiği, kutu-çizgi grafiği de incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Normal dağılımın incelenmesinde yaygın olarak kullanılan basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaştığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu kapsamda ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara ait basıklık çarpıklık katsayıları Tablo 3.4'te verilmiştir. Tablodaki basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım özelliği sergilediğini göstermektedir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 (Büyüköztürk, 2020), ± 1.50 (Tabachnick ve Fidell, 2013) veya

± 2 (George ve Mallery, 2019) arasında olduğu durumlarda dağılımın normal olduğu belirtilmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde tüm alt gruplardaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının söz konusu sınırlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.4: Ölçek toplamı ve Alt Boyutlardan Alınan Puanlara İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam		Çarpıklık	-.320	.058
		Basıklık	-.309	.116
Alt Boyutlar	Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Çarpıklık	-.619	.058
		Basıklık	.120	.116
	Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Çarpıklık	-.218	.058
		Basıklık	-.539	.116
	Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Çarpıklık	.248	.058
		Basıklık	-.211	.116

Bu kapsamda öncelikle ölçek puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ardından alınan puanların araştırmanın değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dönük varyansların homojen olması durumunda Scheffe, varyansların homojen olmaması durumunda Dunnett's C testleri kullanılmıştır. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye dönük bu çalışmada uygulanan ölçek puanları 1.00-1.60 arası çok düşük, 1.61-2.20 arası düşük, 2.21-2.80 orta, 2.81-3.40 yüksek, 3.41-4.00 arası ise çok yüksek olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda sosyal bilgiler öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler tematik analiz yöntemi (Attride-Stirling, 2001; Braun ve Clarke, 2006; Ayres, 2008; Teddile ve Tashakkori, 2009) kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, verilerin önemli kavramlarını belirleyecek şekilde bölümlere ayrıldığı, sınıflandırıldığı ve özetlendiği nitel bir veri analiz yöntemidir (Ayres, 2008). Bu çalışma Şekil 3.2'de gösterilen tematik analizin aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006).

Verilerin analizi için, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında kaydedilen ses dosyaları hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya döküldükten sonra araştırma sorularında yer alan fikirler kısa kodlara dönüştürülmüştür. Veriler kodlandıktan sonra ortak özelliklere göre kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu tema ve kategorilerin anlamlılığı ve uyumu için tez danışmanı ile yeniden değerlendirilmiştir tema ve

kategorilerin son halini alması sağlanmıştır. Sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini açıklamak üzere *öğretmenlerin düşünme becerileri algıları, öğretmenlerin okullarda düşünme becerileri eğitimine duyulan ihtiyaca yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde rol oynayan derslere yönelik görüşleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri eğitimindeki yeri ve önemi kapsamındaki görüşleri, öğretmenlerin düşünme dostu sınıf özelliklerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında düşünme dostu sınıf özelliklerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme öğretme süreci hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik önerileri* temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, kategori ve kodlar doğrultusunda pek çok doğrudan alıntı ile bulgular yazılmıştır.

Şekil 3.2: Tematik Analizin Aşamaları



3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ GÜVENİRLİĞİ

Araştırmanın nicel boyutunda Doğanay ve Sarı (2012) tarafından oluşturulan Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği kullanılmıştır. İlgili ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri araştırmacılar tarafından yapılmış ve veri toplama araçları bölümünde açıklanmıştır. Nitel boyutunda ise kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, uygulanması ve analiz edilmesi aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuş özellikle Dr. Öğr. Üyesi Döndü Özdemir ile online ve yüz yüze olmak üzere pek çok görüşme sağlanarak süreç hassasiyet ile yürütülmüştür. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu için geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında aşağıdaki stratejiler de izlenmiştir (Creswell, 2009; Büyüköztürk, vd., 2010; Noble ve Smith, 2015; Shenton, 2004);

- Nitel araştırma süreçleri hakkında yeteri kadar bilgi edinilmiştir.
- Katılımcıların dürüstlüğünü sağlamaya yardımcı olmak için araştırmanın herhangi bir aşamasında devam etmek istemediklerini bildirmeleri halinde araştırmadan çıkarılabilecekleri, adlarının gizli tutulacağı gibi haklarının olduğundan bahsedilerek gönüllülük esası benimsenmiştir.
- Sürecin başından sonuna değin birden çok gerçekliğin var olduğu kabul edilmiştir.
- Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve değiştirilmeden transkript edilmiştir.
- Araştırma boyunca gerçekleştirilen her aşama ilgili bölümlerin her birinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Temalar birden fazla katılımcının bakış açılarının yansımalarına dayalı olarak oluşturulmuştur.
- Ortaya çıkan temaları kontrol etmek için veriler birden çok kez gözden geçirilmiştir.
- Bulguları açıklarken doğrudan altınlarla zenginleştirilmiş açıklamalar yapılmıştır.
- Araştırmacı her aşamada okumalar gerçekleştirmiş ve ilgili düzeltmeleri yapmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan nicel ve nitel veriler araştırma alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNİN DÜŞÜNME DOSTU SINIF ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın alt problemleri kapsamında sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik özelliklerinin öğrenci gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği aracılığı ile ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden nicel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin geneli ve alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin puanlarının genel dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Ortaokul Öğrencilerinin Ölçekten Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

Boyutlar	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{x}$	Ss
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplamı	1780	1.60	3.87	2.83	.433
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	1780	1.13	3.94	2.89	.520
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	1780	1.13	4.00	2.78	.575
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	1780	1.00	4.00	2.27	.545

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin ölçekten aldıkları aritmetik ortalamaların genel toplam için 2.83; düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutu için 2.89; düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyutu için 2.78; düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutu için ise 2.27 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinin genel olarak yüksek düzeyde düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediğini düşündükleri söylenebilir. Benzer olarak öğrenci değerlendirmelerine göre düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışlarının sosyal bilgiler derslerinde yüksek düzeyde sergilendiği düşünülebilir. Öte yandan düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışlarının ve düşünmeyi engelleyici davranışların sosyal bilgiler derslerinde orta düzeyde sergilendiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğrencilerin ölçek puanları arasında **cinsiyete** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	Kız	896	2.824	.451	1-778	-576	.565
	Erkek	884	2.836	.415			
Alt Boyutlar	Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Kız	896	2.880	1-778	-.995	.320
		Erkek	884	2.905			
	Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Kız	896	2.773	1-778	-.660	.509
		Erkek	884	2.791			
	Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Kız	896	2.255	1-778	-1.169	.243
		Erkek	884	2.285			

Tablo 4.2’de ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonuçlarına göre bu fark ölçek toplam puanı ($t_{(1-778)} = -5.76$; $p > 0.05$) ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($t_{(1-778)} = -.995$; $p > 0.05$), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($t_{(1-778)} = -.660$; $p > 0.05$) ve engel davranışlar ($t_{(1-778)} = -1.169$; $p > 0.05$) boyutları için istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Buna göre sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özelliklerine yönelik öğrenci değerlendirmelerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **sınıf düzeylerine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam		5. sınıf (1)	585	2.931	.408	2-1777	23.995	.000	1-2. 1-3.
		6. sınıf (2)	596	2.781	.455				
		7. sınıf (3)	599	2.781	.419				
		Toplam	1780	2.830	.433				
Alt Boyutlar	Düşünmeyi Geliştirici öğretmen Davranışları	5. sınıf (1)	585	3.000	.471	2-1777	21.990	.000	1-2. 1-3.
		6. sınıf (2)	596	2.820	.565				
		7. sınıf (3)	599	2.849	.500				
		Toplam	1780	2.892	.520				
	Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	5. sınıf (1)	585	2.868	.557	2-1777	13.690	.000	1-2. 1-3. 2-3
		6. sınıf (2)	596	2.785	.597				
		7. sınıf (3)	599	2.694	.558				
		Toplam	1780	2.782	.575				
	Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	5. sınıf (1)	585	2.188	.543	2-1777	11.129	.000	1-2. 1-3.
		6. sınıf (2)	596	2.334	.554				
		7. sınıf (3)	599	2.287	.530				
		Toplam	1780	2.270	.545				

Tablo 4.3 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında 5. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine

göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Düşünmeyi engelleyici davranışlar alt boyutunda ise 6. sınıf öğrencileri daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Gruplar arası farklar hem ölçek toplamında ($F_{(2-1777)} = 23.995$; $p < 0.05$) hem de düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(2-1777)} = 21.990$; $p < 0.05$), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(2-1777)} = 13.690$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(2-1777)} = 11.129$; $p < 0.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Scheffe testi sonuçlarına göre bu anlamlı fark ölçeğin geneli ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları boyutlarında tüm sınıflar arasında 5. sınıflar lehinedir. Ayrıca düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyunda 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasından 6. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre öğrenci görüşleri doğrultusunda daha düşük sınıf düzeylerinde sosyal bilgiler derslerinin daha fazla düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediği söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıf düzeyleri düştükçe öğrenim gördükleri sınıfların düşünme dostu sınıf özelliklerine uygun olduğunu düşünme düzeyleri yükselmektedir.

Düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda ise en düşük ortalamaya 5. sınıf öğrencileri sahiptir. Scheffe testi sonuçları da anlamlı farkın tüm sınıflar arasında 5. sınıf öğrencileri lehine olduğunu göstermektedir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde diğer sınıflara göre daha az düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **başarı düzeylerine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahipken düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda 0-44 arası ortalamaya sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin geneli ($F_{(4-1718)} = 78.072$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(4-1718)} = 23.975$; $p < 0.05$), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(4-1718)} = 81.370$; $p < 0.05$), düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(4-1718)} = 91.795$; $p < 0.05$) boyutlarında grup puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Not Ortalamasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Not Ortalaması	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	0-44 (1)	52	2.367	.378	4-1718	78.072	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5
	45-54 (2)	103	2.500	.388				
	55-69 (3)	286	2.637	.400				
	70-84 (4)	450	2.835	.390				
	85-100 (5)	832	2.972	.405				
	Toplam	1723	2.834	.433				
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	0-44 (1)	52	2.546	.563	4-1718	23.975	.000	1-4. 1-5. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5.
	45-54 (2)	103	2.626	.521				
	55-69 (3)	286	2.773	.500				
	70-84 (4)	450	2.911	.480				
	85-100 (5)	832	2.983	.517				
	Toplam	1723	2.895	.520				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	0-44 (1)	52	2.189	.583	4-1718	81.370	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5
	45-54 (2)	103	2.365	.547				
	55-69 (3)	286	2.509	.524				
	70-84 (4)	450	2.777	.548				
	85-100 (5)	832	2.982	.510				
	Toplam	1723	2.789	.574				
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	0-44 (1)	52	2.875	.553	4-1718	91.795	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5
	45-54 (2)	103	2.653	.563				
	55-69 (3)	286	2.555	.512				
	70-84 (4)	450	2.290	.473				
	85-100 (5)	832	2.071	.490				
	Toplam	1723	2.268	.546				

Scheffe testi sonuçları ölçeğin geneli ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları boyutlarında 70-84 arası ile 0-44, 45-54, 55-69 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 70-84 arası ortalamaya sahip öğrenciler lehine; 55-69 arası ile 0-44 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 55-69 arası ortalamaya sahip öğrenciler lehine; tüm gruplar arasında ise 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutunda ise yukarıdaki sonuçlara benzer olarak 70-84, 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler ile 0-44, 45-54, 55-69 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 70-84, 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Varyansların homojen olmaması sebebiyle yapılan bu boyuta yönelik yapılan Dunnett's C testi 0-44 arası ortalamaya sahip öğrenciler ile 55-69, 70-84, 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 0-44 arası ortalamaya sahip öğrenciler lehine, 45-54 arası not ortalamasına sahip öğrenciler ile 70-84, 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 45-54 arası not ortalamasına sahip öğrenciler lehine, 55-69 arası not ortalamasına sahip öğrenciler ile 70-84, 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 55-69 arası not ortalamasına sahip öğrenciler

lehine ve 70-84 arası not ortalamasına sahip öğrenciler ile 85-100 arası not ortalamasına sahip öğrenciler arasında 70-84 arası not ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bütün bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin not ortalamaları düştükçe öğrenim gördükleri sınıfları daha az düşünme dostu sınıf olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **baba eğitim düzeyine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Baba Eğitimi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	Okuma yazma bilmiyor/biliyor (1)	68	2.586	.509	5-1522	12.681	.000	1-3. 1-4.
	İlkokul mezunu (2)	293	2.729	.437				1-5. 1-6.
	Ortaokul mezunu (3)	293	2.852	.411				2-3. 2-4.
	Lise mezunu (4)	448	2.858	.417				2-5. 2-6.
	Üniv. Mezunu (5)	350	2.911	.432				
	Lisansüstü (6)	76	2.988	.406				
	Toplam	1528	2.839	.435				
Düşünmeyi Gel. Öğretmen Davranışları	Okuma yazma bilmiyor / biliyor (1)	68	2.599	.609	5-1522	9.375	.000	1-3. 1-4.
	İlkokul mezunu (2)	293	2.792	.543				1-5. 1-6.
	Ortaokul mezunu (3)	293	2.918	.501				2-5. 2-6.
	Lise mezunu (4)	448	2.916	.493				
	Üniv. Mezunu (5)	350	2.952	.513				
	Lisansüstü (6)	76	3.055	.518				
	Toplam	1528	2.894	.523				
Alt Boyutlar	Okuma yazma bilmiyor / biliyor (1)	68	2.621	.635	5-1522	5.908	.000	1-6. 2-4.
	İlkokul mezunu (2)	293	2.689	.611				2-5. 2-6.
	Ortaokul mezunu (3)	293	2.802	.538				
	Lise mezunu (4)	448	2.837	.575				
	Üniv. Mezunu (5)	350	2.867	.533				
	Lisansüstü (6)	76	2.945	.565				
	Toplam	1528	2.805	.573				
Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Okuma yazma bilmiyor / biliyor (1)	68	2.492	.628	5-1522	10.093	.000	1-5. 1-6.
	İlkokul mezunu (2)	293	2.386	.558				2-3. 2-4.
	Ortaokul mezunu (3)	293	2.257	.474				2-5. 2-6.
	Lise mezunu (4)	448	2.267	.537				4-5.
	Üniv. mezunu (5)	350	2.139	.570				
	Lisansüstü (6)	76	2.133	.485				
	Toplam	1528	2.262	.547				

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında babası yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaoya sahipken düşünmeyi

engelleyici davranışlar boyutunda babası okuma yazma bilmeyen/ ilkokula gitmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farklar ölçeğin geneli ($F_{(5-1522)} = 12.681$; $p < 0.05$) ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(5-1522)} = 9.375$; $p < 0.05$), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(5-1522)} = 5.908$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(5-1522)} = 10.093$; $p < 0.05$) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Scheffe testi sonuçları anlamlı farkların ölçeğin geneli ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları boyutlarında babası yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler ile babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş ve ilkokul mezunu öğrenciler arasında babası yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler lehine; babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Ölçek geneli ve düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyutunda babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yine ölçek geneli ve düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutunda babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Son olarak ölçek genel toplam puanı açısından babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre baba eğitim düzeyi daha yüksek öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfları daha düşünme dostu sınıflar olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda ise varyansların homojen olmaması sebebiyle yapılan Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler ile babası üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler arasında babası okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler lehine; babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler arasında babası okuma

yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler lehine; babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler arasında ise babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin sınıflarında daha fazla düşünmeyi engelleyici davranışlar sergilendiğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **anne eğitim düzeyine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Düşünme Dostu Sınıf Öçeği Genel Toplam	Okuma yazma bilmiyor/biliyor (1)	79	2.618	.481	5-1589	11.059	.000	1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5.
	İlkokul mezunu (2)	416	2.760	.431				
	Ortaokul mezunu (3)	369	2.820	.428				
	Lise mezunu (4)	396	2.908	.415				
	Üniv. Mezunu (5)	267	2.904	.425				
	Lisansüstü (6)	68	2.938	.472				
	Toplam	1595	2.835	.437				
Düşünmeyi Gel. Öğretmen Davranışları	Okuma yazma bilmiyor/biliyor (1)	79	2.701	.535	5-1589	7.974	.000	1-4, 1-5, 2-4, 2-5.
	İlkokul mezunu (2)	416	2.801	.531				
	Ortaokul mezunu (3)	369	2.877	.515				
	Lise mezunu (4)	396	2.978	.486				
	Üniv. Mezunu (5)	267	2.948	.526				
	Lisansüstü (6)	68	2.977	.547				
	Toplam	1595	2.890	.522				
Alt Boyutlar	Okuma yazma bilmiyor/biliyor (1)	79	2.591	.662	5-1589	5.045	.000	1-4, 1-5, 1-6.
	İlkokul mezunu (2)	416	2.748	.586				
	Ortaokul mezunu (3)	369	2.784	.558				
	Lise mezunu (4)	396	2.843	.564				
	Üniv. Mezunu (5)	267	2.873	.526				
	Lisansüstü (6)	68	2.943	.617				
	Toplam	1595	2.801	.573				
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Okuma yazma bilmiyor/biliyor (1)	79	2.567	.595	5-1589	9.930	.000	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5.
	İlkokul mezunu (2)	416	2.332	.528				
	Ortaokul mezunu (3)	369	2.287	.540				
	Lise mezunu (4)	396	2.191	.535				
	Üniv. Mezunu (5)	267	2.172	.534				
	Lisansüstü (6)	68	2.169	.535				
	Toplam	1595	2.264	.545				

Tablo 4.6 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerin; düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda ise annesi okuma yazma

bilmeyen/ilkokula gitmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin geneli ($F_{(5-1589)} = 11.059$; $p < 0.05$) ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(5-1589)} = 7.974$; $p < 0.05$), öğrenci davranışları ($F_{(5-1589)} = 5.045$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(5-1589)} = 9.930$; $p < 0.05$) boyutlarında grupların puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Ölçeğin geneli ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarına yapılan Scheffe testi sonuçları annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Yine ölçek toplam puanı ve düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutunda annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçek toplam puanı ve düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyutuna göre ise annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen / ilkokula gitmemiş ve ilkokul mezunu öğrenciler arasında annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Yine ölçek toplam puanları açısından annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi okuma yazma bilmeyen / ilkokula gitmemiş öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre anne eğitim düzeyi daha yüksek öğrencilerin öğrenim gördükleri sosyal bilgiler sınıflarını daha düşünme dostu olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutu incelendiğinde ise tüm gruplar arasında annesi okuma yazma bilmeyen/ilkokula gitmemiş öğrenciler lehine; annesi ilkokul mezunu öğrenciler ile annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre anne eğitim düzeyi daha düşük öğrenciler öğrenim gördükleri sosyal bilgiler sınıflarında daha fazla düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **sosyal bilgiler dersine yönelik duyulan ilgi düzeyine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İlgi Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	İlgi düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	Hiç (1)	106	2.298	.388	4- 1774	184.062	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok az (2)	134	2.427	.380				
	Biraz (3)	498	2.694	.383				
	Oldukça (4)	617	2.936	.345				
	Çok fazla (5)	424	3.097	.360				
	Toplam	1779	2.830	.433				
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Hiç (1)	106	2.329	.577	4-1774	103.423	.000	1-2. 1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok az (2)	134	2.525	.494				
	Biraz (3)	498	2.773	.508				
	Oldukça (4)	617	2.997	.439				
	Çok fazla (5)	424	3.138	.420				
	Toplam	1779	2.893	.520				
Alt Boyutlar	Hiç (1)	106	2.303	.595	4-1774	106.815	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok az (2)	134	2.319	.534				
	Biraz (3)	498	2.611	.510				
	Oldukça (4)	617	2.895	.503				
	Çok fazla (5)	424	3.084	.518				
	Toplam	1779	2.782	.575				
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Hiç (1)	106	2.790	.565	4-1774	103.546	.000	1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok az (2)	134	2.691	.478				
	Biraz (3)	498	2.406	.491				
	Oldukça (4)	617	2.171	.462				
	Çok fazla (5)	424	1.992	.519				
	Toplam	1779	2.270	.546				

Tablo 4.7 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında sosyal bilgiler derslerine çok fazla ilgi duyan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahipken düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda sosyal bilgiler derslerine hiç ilgi duymayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde ($F_{(4-1774)} = 184.062$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(4-1774)} = 103.423$; $p < 0.05$), düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(4-1774)} = 106.815$; $p < 0.05$), düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(4-1774)} = 103.546$; $p < 0.05$) boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ölçeğin geneline ve düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyutuna Scheffe testi, düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutuna ise varyansların homojen

olmaması sebebiyle Dunnett's C testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre tüm gruplar arasında derse çok fazla ilgi duyan öğrenciler lehine; ders oldukça ilgisini çeken öğrenciler ile ders hiç ilgisini çekemeyen, ders biraz ilgisini çeken ve çok az ilgisini çeken öğrenciler arasında ders oldukça ilgisini çeken öğrenciler lehine; ders biraz ilgisini çeken öğrenciler ile ders çok az ilgisini çeken ve ders hiç ilgisini çekmeyen öğrenciler arasında ders biraz ilgisini çeken öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutuna göre ise ders çok az ilgisini çeken öğrenciler ile ders hiç ilgisini çekmeyen öğrenciler arasında ders çok az ilgisini çeken öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine yönelik ilgi düzeyleri arttıkça öğrenim gördükleri sınıfları daha düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediğini düşündükleri söylenebilir.

Düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda varyansların homojen olmaması sebebiyle yapılan Dunnett's C testi sonucuna göre derse hiç ilgi duymayan öğrenciler ile çok fazla ilgi duyan, oldukça ilgi duyan, biraz ilgi duyan öğrenciler arasında derse hiç ilgi duymayan öğrenciler lehine; derse çok az ilgi duyan öğrenciler ile çok fazla ilgi duyan, oldukça ilgi duyan ve biraz ilgi duyan öğrenciler arasında derse çok az ilgi duyan öğrenciler lehine; derse biraz ilgi duyan öğrenciler ile derse çok fazla ilgi duyan ve oldukça ilgi duyan öğrenciler arasında derse biraz ilgi duyan öğrenciler lehine; derse oldukça ilgi duyan öğrenciler ile derse çok fazla ilgi duyan öğrenciler arasında ise derse oldukça ilgi duyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine yönelik ilgi düzeyleri düştükçe öğrenim gördükleri sınıflarda daha fazla düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri söylenebilir. Başka bir deyişle ilgi düzeyi arttıkça öğrenim gördükleri sınıflarda daha az düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **sosyal bilgiler dersini sevme düzeyine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında sosyal bilgiler derslerini çok seven öğrencilerin, düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda ise sosyal bilgiler derslerini hiç sevmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde ($F_{(4-1775)} = 201.074$; $p < 0.05$) ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(4-1775)} = 119.343$; $p < 0.05$), düşünmeyi

geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(4-1775)} = 103.593$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(4-1775)} = 118.687$; $p < 0.05$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.8: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sevme düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	Hiç (1)	106	2.244	.368	4-1775	201.074	.000	1-2. 1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok az (2)	135	2.409	.378				
	Biraz (3)	473	2.701	.373				
	Oldukça (4)	520	2.923	.353				
	Çok (5)	546	3.071	.348				
	Toplam	1780	2.830	.433				
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Hiç (1)	106	2.267	.564	4-1775	119.343	.000	1-2. 1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok (2)	135	2.453	.486				
	Biraz (3)	473	2.809	.484				
	Oldukça (4)	520	2.970	.467				
	Çok (5)	546	3.120	.407				
	Toplam	1780	2.892	.520				
Alt Boyutlar Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Hiç (1)	106	2.297	.599	4-1775	103.593	.000	1-2. 1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok (2)	135	2.378	.530				
	Biraz (3)	473	2.574	.528				
	Oldukça (4)	520	2.902	.491				
	Çok (5)	546	3.041	.516				
	Toplam	1780	2.782	.575				
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Hiç (1)	106	2.886	.493	4-1775	118.687	.000	1-2. 1-3. 1-4. 1-5. 2-3. 2-4. 2-5. 3-4. 3-5. 4-5.
	Çok (2)	135	2.669	.539				
	Biraz (3)	473	2.418	.480				
	Oldukça (4)	520	2.172	.442				
	Çok (5)	546	2.017	.512				
	Toplam	1780	2.270	.545				

Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ölçeğin geneline ve düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları boyutuna Scheffe testi, düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutuna ise varyansların homojen olmaması sebebiyle Dunnett's C testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına sonucuna göre tüm gruplar arasında dersi çok seven öğrenciler lehine; dersi oldukça seven öğrenciler ile dersi biraz seven, çok az seven ve hiç sevmeyen öğrenciler arasında dersi oldukça seven öğrenciler lehine; dersi biraz seven öğrenciler ile dersi çok az seven ve hiç sevmeyen öğrenciler arasında dersi biraz seven öğrenciler lehine; dersi çok az seven öğrenciler ile dersi hiç sevmeyen öğrenciler arasında dersi çok az seven öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler derslerini daha fazla seven öğrencilerin sınıflarını daha düşünme dostu olarak değerlendirdikleri ve sınıflarında daha fazla düşünmeyi destekleyici öğretmen ve öğrenci davranışı sergilendiğini düşündükleri söylenebilir. Düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda varyansların homojen olmaması sebebiyle yapılan Dunnett's C testi sonucuna göre ise dersi hiç sevmeyen

öğrenciler ile dersi çok seven, oldukça seven, biraz seven ve çok az seven öğrenciler arasında dersi hiç sevmeyen öğrenciler lehine; dersi çok az seven öğrenciler ile dersi çok seven, oldukça seven, biraz seven öğrenciler arasında dersi çok az seven öğrenciler lehine; dersi biraz seven öğrenciler ile dersi çok seven ve oldukça seven öğrenciler arasında dersi biraz seven öğrenciler lehine; dersi oldukça seven öğrenciler ile dersi çok seven öğrenciler arasında ise dersi oldukça seven öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler derslerini daha az seven öğrencilerin sınıflarında daha fazla düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri söylenebilir. Tam tersi sosyal bilgiler derslerini daha fazla seven öğrencilerin sınıflarında daha az düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiği düşündükleri de söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin ölçek puanları arasında **öğrenim gördüğü okulun sosyoekonomik düzeyine** göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Sosyoekonomik durum	(N)	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği Genel Toplam	Yüksek (1)	688	2.912	.401	2-1663	24.504	.000	1-2, 1-3, 2-3,
	Orta (2)	459	2.813	.423				
	Alt (3)	519	2.740	.465				
	Toplam	1666	2.831	.434				
Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları	Yüksek (1)	688	3.020	.454	2-1663	40.418	.000	1-2, 1-3, 2-3,
	Orta (2)	459	2.860	.488				
	Alt (3)	519	2.759	.584				
	Toplam	1666	2.895	.519				
Alt Boyutlar	Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları	Yüksek (1)	688	2.790	.568	2-1663	.223	.800
		Orta (2)	459	2.771	.583			
		Alt (3)	519	2.771	.588			
		Toplam	1666	2.779	.578			
Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar	Yüksek (1)	688	2.211	.529	2-1663	10.185	.000	1-3, 2-3
	Orta (2)	459	2.256	.552				
	Alt (3)	519	2.353	.561				
	Toplam	1666	2.268	.548				

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçek toplam puanı ile düşünmeyi geliştirici öğretmen ve öğrenci davranışları alt boyutlarında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrenciler en yüksek ortalamaya sahipken, düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutunda sosyoekonomik düzeyi en düşük okullarda öğrenim gören öğrenciler en yüksek ortalamaya sahiptir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı olup

olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin geneli ($F_{(2-1663)} = 24.504$; $p < 0.05$) ile düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları ($F_{(2-1663)} = 40.418$; $p < 0.05$) ve düşünmeyi engelleyici davranışlar ($F_{(2-1663)} = 10.185$; $p < 0.05$) boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öte yandan düşünmeyi geliştirici öğrenci davranışları ($F_{(2-1663)} = .223$; $p > 0.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Birimler arası farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla ölçeğin geneli ve düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışları boyutunda yapılan Scheffe testi sonucu sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile sosyoekonomik düzeyi alt ve orta olan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine ve sosyoekonomik düzeyi orta olan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında sosyoekonomik düzeyi orta olan okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre okulların daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin sınıflarını daha düşünme dostu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öte yandan düşünmeyi engelleyici davranışlar boyutu incelendiğinde tüm gruplar arasında sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre okulların sosyoekonomik düzeyleri düştükçe bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda daha fazla düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri ya da tam tersi şekilde okulların sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda daha az düşünmeyi engelleyici davranış sergilendiğini düşündükleri söylenebilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri eğitimi açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri dokuz tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar *öğretmenlerin düşünme becerileri algıları, öğretmenlerin okullarda düşünme becerileri eğitimine duyulan ihtiyaca yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde rol oynayan derslere yönelik görüşleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri eğitimindeki yeri ve önemi kapsamındaki görüşleri, öğretmenlerin düşünme*

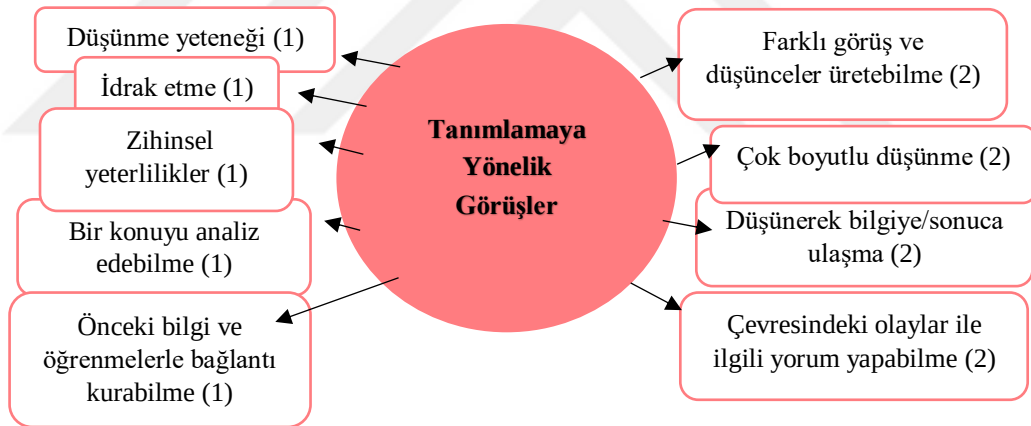
dostu sınıf özelliklerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin kendi sınıfları hakkında düşünme dostu sınıf özelliklerine yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme öğretme süreci hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri, öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik önerileri şeklindedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Algıları

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünme becerilerini nasıl algıladıklarına ve hangi becerileri bu kapsamda değerlendirdiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar gruplandırılarak *öğretmenlerin düşünme becerilerini tanımlamaya yönelik görüşleri* ve *öğretmenlerin becerilere yönelik görüşleri* kategorileri oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin düşünme becerilerini tanımlamaya yönelik görüşleri

Şekil 4.1: Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Tanımlamaya Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Araştırmaya katılan öğretmenler genel itibari ile düşünme becerileri kavramını açık bir şekilde tanımlayamamıştır. Ancak bazı öğretmenler *farklı görüş ve düşünceler üretebilme* (Ö1, Ö7), *çok boyutlu düşünme* (Ö2, Ö13), *düşünerek bilgiye/sonuca ulaşma* (Ö3, Ö8), *çevresindeki olaylar ile ilgili yorum yapabilme* (Ö4, Ö12) şeklinde tanımlamışlardır. Örneğin Ö3 “Çocukların düşünebilmesi. Bir konu hakkında ezber bilgi değil ama kendi başına düşünüp sonuca varması.” şeklinde Ö4 “Düşünme becerileri... Öğrendiği veya duyduğu herhangi bir olay bilgi ile ilgili insanların yorum yapabilmesidir. Okuduğu öğrendiği duyduğu herhangi bir bilgi veya olayla ilgili...” ve Ö8 ise “Yani ortaya atılmış herhangi bir konu hakkında önceden bilgisi olmadığı halde

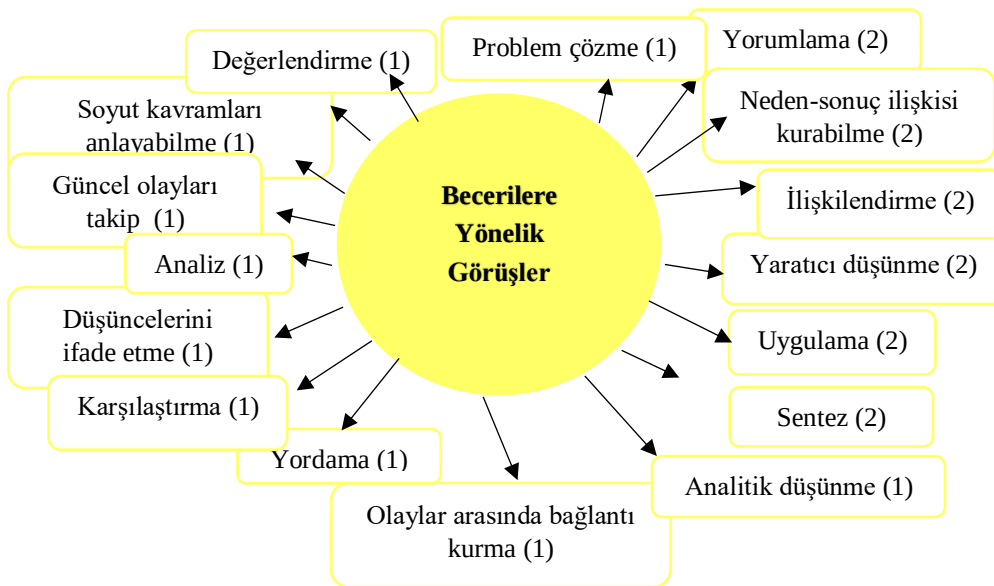
bir öğrencinin düşünerek birtakım sonuçlara varabilmesi geliyor.” sözleri ile bu durumu ifade etmiştir.

Bu görüşlere ek olarak düşünme becerilerini, *düşünme yeteneği* (Ö6), *bir konuyu analiz edebilme* (Ö6), *önceki bilgi ve öğrenmelerle bağlantı kurabilme* (Ö10), *idrak etme* (Ö11) ve *zihinsel yeterlilikler* (Ö14) şeklinde tanımlayan öğretmenler de mevcuttur.

Öğretmenlerin becerilere yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenler *yorumlama* (Ö1, Ö12), *neden-sonuç ilişkisi kurabilme* (Ö2, Ö7), *ilişkilendirme* (Ö2, Ö3), *yaratıcı düşünme* (Ö10, Ö14), *uygulama* (Ö3, Ö11), *sentez* (Ö2, Ö9), *olaylar arasında bağlantı kurma* (Ö1), *güncel olayları takip etme* (Ö1), *analitik düşünme* (Ö2), *sentez* (Ö2), *yordama* (Ö2), *karşılaştırma* (Ö4), *düşüncelerini ifade etme* (Ö8), *analiz* (Ö9), *değerlendirme* (Ö9), *soyut kavramları anlayabilme* (Ö12), *problem çözme* (Ö14) gibi becerileri düşünme becerileri olarak sıralamışlardır. Örneğin Ö1 görüşlerini “*Geçmiş konuları hatırlatama, sosyal konular arasında bağlantı kurma, güncel olayları takip etme, olayları yorumlayabilmedir.*” şeklinde Ö2 ise “*Analitik düşünmeyi, çok boyutlu düşünmeyi, sonuç çıkarmayı, sebeplerle sonuçlar arasında ilişki kurabilmeyi, bir verinin sebep olabileceği durumları tahmin etmek. Bilgiler arasında da iş birliği. Sonuç sebep veya başka açılardan da ilişki kurmak...*” şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 4.2: Öğretmenlerin Düşünme Becerilere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



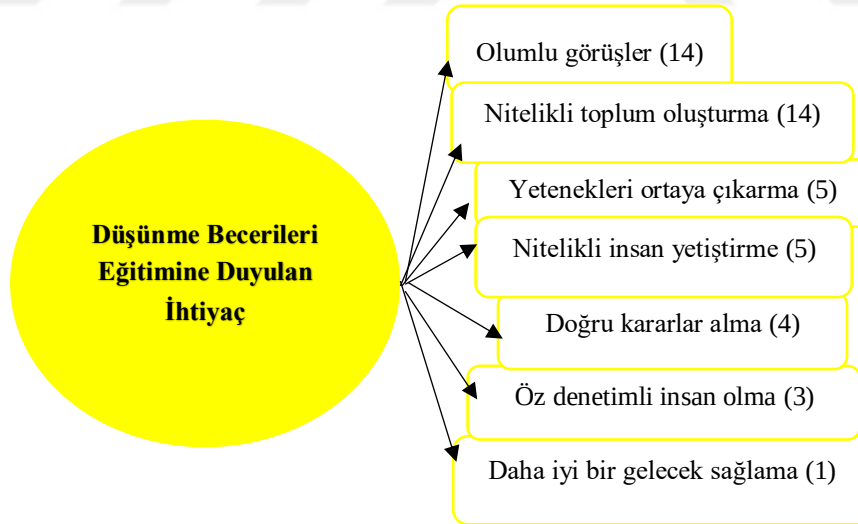
4.2.2. Öğretmenlerin Okullarda Düşünme Becerileri Eğitimine Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere okul ortamında öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması kapsamındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik **olumlu** görüşlerini dile getirmişlerdir. Aşağıda verilen iki öğretmen görüşü alıntısından da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin tamamı bu durumu **nitelikli toplum oluşturma** gerekçesi ile ilişkilendirmişlerdir.

Ö1: “Eğitim almayan insanları genel olarak bir şeyi bir bilgiyi ne yapıyorlar basma kalıp kabul ediyorlar ama eğitim alanlar yaşı ne olursa olsun bir konu karşlarına bir konu geldiği zaman eleştirel gözle bakabiliyorlar. Sonra araştırıyorlar ve araştırarak karar veriyorlar. Bu yönden toplumda bir gelişme göstermiş oluyor. İlerlemiş oluyor. Daha sağlıklı toplumlar yetişmiş oluyor.”

Ö4 “Daha demokratik bir ortam olacak. Baskılar olmayacak dayatmalar olmayacak. Daha mutlu olacak insanlar. Tek bir doğru da saplanıp kalmayacak kimse. Hani tek bir çözümünde hesaplanıp kalmayacaklar. Olayların çözümünde de katkıda bulunacak. Bu çocuklar sonuçta bu çocuklar bizim geleceğimiz ve diyecek ki olayların katkısında çözümlü olunca bu da benim fikrim diyecek ortaya bir görüş koyabilecek çocuk toplumun gelişmesini sağlayacak.”

Şekil 4.3: Öğretmenlerin Okullarda Düşünme Becerileri Eğitimine Duyulan İhtiyaca Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öte yandan öğretmenlerin **nitelikli insan yetiştirme** (Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), **yetenekleri ortaya çıkarma** (Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14), **doğru kararlar alma** (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) gibi faydalar açısından da düşünme becerilerinin öğretiminin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Ö2 “Zaten ideal insan olarak kabul ediyorum ben bu becerilere sahip çocukları... Bence önce kendi yeteneklerini ortaya çıkarması bakımından önemli. Sonra çevresindeki olayları algılaması, yorumlaması, doğru sonuçlara ulaşması önemli.

En önemlisi inisiyatif dediğimiz hani kendi kararlarını alma durumu var ya... İşte kararlı olma burada önemli mesela. İdeal insan tipi olur.” şeklindeki sözleri ile Ö8 ise “*Şimdi düşünün mesela problem çözemeyen bir çocuk nasıl geleceğimizi inşa edebilir ki. Yani evet düşünme becerileri... Düşünmek bir kere... Diyoruz ya, düşünmeyi öğretmek bunlar mutlaka öğretilmeli. Gelecek için, gelişim için şart.”* şeklindeki sözleri ile bu durumu ifade etmiştir. Kimi öğretmenler ise **öz denetimli insan olma** (Ö2, Ö4, Ö5) ve **daha iyi bir gelecek sağlama** (Ö5) gibi nedenlerden dolayı düşünme becerileri eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerileri eğitimi için etkili olduğunu düşündükleri derslere yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı **sosyal bilgiler** derslerinin düşünme becerileri eğitiminde etkili olduğu konusunda hemfikirdir. Bu öğretmenler aşağıdaki örnek alıntılarda da görüldüğü gibi bu durumu öncelikle dersin yapısı ve içeriği ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kapsamda özellikle hayatı ilgilendiren, sosyal yaşama uyuma ve karşılaşılan sorunların çözülmesine yönelik beceriler kazandıran bir ders olması vurgulanmıştır:

Ö5: “...Bizim dersimizde her an farklı bir problemle karşılaşabileceğin farklı bir problemle karşılaştığı zaman bunu nasıl tepki vereceğim, nasıl bir eleştiri getireceği, nasıl çözüm üreteceği, nasıl bir eleştiri getireceği, karşıdakinin düşüncesinin yanlış ya da eksik yönlerini eleştirel düşünce ile çözümlemesi noktasında farklı bir ders olduğunu düşünüyorum. Özellikle fen dersi ile beraber iç içe verildiği zaman uzay kavramından tutunda iklimden bugüne kadarki bilimsel gelişmelerin hepsini hem fen dersinde uzayı hem de sosyal bilgiler dersinde bilimsel araştırmaları yapan bilim adamlarını tanımlarını bilmeleri aslında biraz da yaratıcı düşünce açısından eleştirel düşünce açısından bu dersin önemi ortaya çıkıyor hocam.”

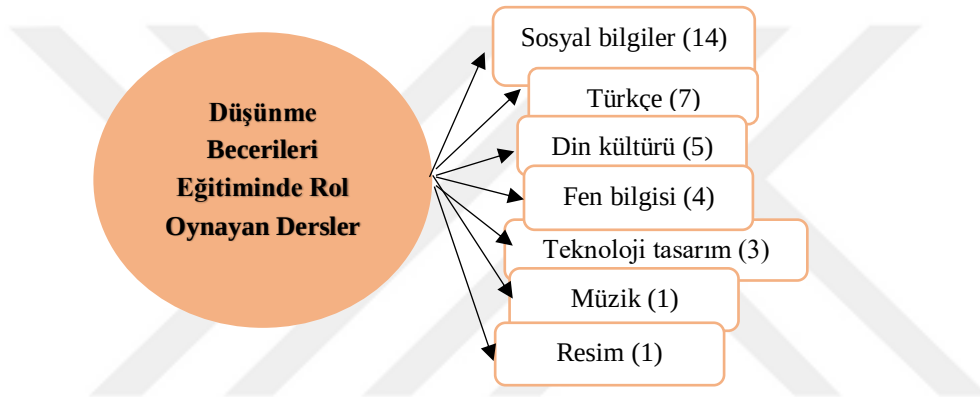
Ö12: “Sosyal bilgiler adı üstünde hayatı ilgilendiren toplumu ilgilendiren bir ders o nedenle en çok kullanılması gereken ders zaten sosyal bilgiler bu en güçlü yönüdür girmediğimiz ilgilendiğimiz hiçbir konu yok.”

Ö10: “Bence çocukların kendini ifade edebilme düşünebilmesi için diğer derslerle kıyasladığımızda en çok fırsat veren derslerden bir tanesiyiz. ...Hani ismi sosyal evet hayatın içinde bir ders sosyal bilgiler böyle olduğu için çok daha verimli olduğunu düşünüyorum. Çocuklara birey olarak toplumsal bir birey olarak yetişmesi anlamında daha çok alan tanıyor. Müfredat bakımından diğer derslere göre daha güçlü daha avantajlıyız.”

Sosyal bilgilere ek olarak **Türkçe** (Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14) dersi de okuduğunu anlama başlığına ağırlık verdiği ve müfredat yapısının becerileri öğretmede uygun olması gerekçeleri ile pek çok öğretmen tarafından düşünme becerileri eğitiminde rol oynayan dersler arasında gösterilmiştir. Sözel bir ders olması sebebiyle **din kültürü** (Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö12) ve müfredat yapısı ile özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel

düşünme becerilerinin öğretimi noktasında etkili olduğu düşünülen **fen ve teknoloji** (Ö5, Ö8, Ö9, Ö12) dersi de öğretmenler tarafından ifade edilen dersler arasındadır. Örneğin Ö1 “*Tabii Türkçe dersi okuma anlama yeteneğini geliştirmeye yönelik olunca bir de din kültürünü daha yakın görüyorum. Yani bize en yakın dersler bu. Sayısal dersler genel olarak yetersiz kalıyor.*” sözleri ile durumu dile getirmiştir. Sayıca az olmasına rağmen **teknoloji ve tasarım** (Ö3, Ö11, Ö14) ile **resim** ve **müzik** (Ö2) dersleri de düşünme becerilerinin öğretimi için etkili olduğu düşünülen derslerdendir.

Şekil 4.4: Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



4.2.4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Eğitimindeki Yeri ve Önemi Kapsamındaki Görüşleri

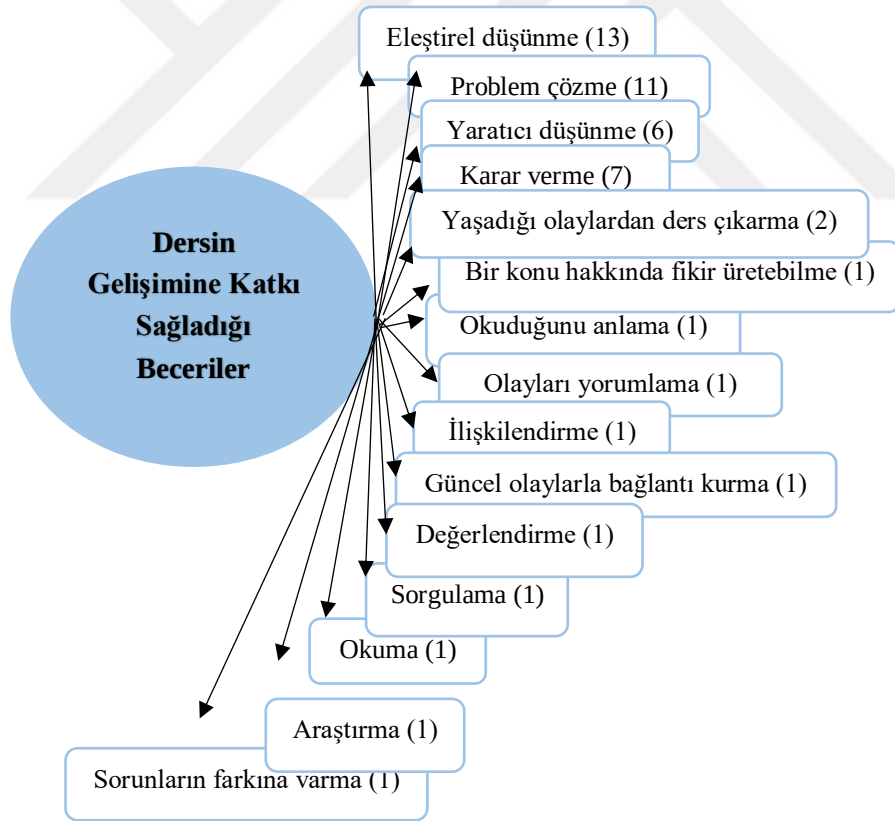
Araştırma kapsamında öğretmenlere sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü (önemi ve yeri) hakkında görüşlerini irdelemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *dersin gelişimine katkı sağladığı beceriler, dersin güçlü yönleri ve dersin zayıf yönleri* kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Dersin gelişimine katkı sağladığı becerilere yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler derslerinin **eleştirel düşünme** becerisine katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin Ö2 “*Aslında hepsinden karar vermeden de yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeden de biraz var ama eleştirel düşünmeye daha çok yöneldiğini düşünüyorum.*” ifadeleriyle bu durumu dile getirmiştir. Yine Ö4’ün “*Yani az önce söylediğim eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme ve problem çözme bunların hepsini olur tabii ki bakınca eleştirel düşünmeye daha fazla katkı sağlayan bir ders sosyal bilgiler dersi ama genel olarak ben hepsine konuları başından itibaren yürütenlerimiz dersleri olsun çok fazla katkı sağladığını*

düşünüyorum sosyal bilgiler dersinin.” biçimindeki örnek ifadelerinden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin tamamına yakını sosyal bilgiler derslerinin **eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme** (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13) ve **karar verme** (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13) becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu becerilere ek olarak Ö1 “*Şöyle mesela okuduğunu anlama, yorumlama onun haricinde konuların güncel hayattaki diğer olaylarla bağlantısını kurma ya da bir olayla karşılaştığında ona çözüm yolları üretme yani bizim dersimizin genel özellikleri budur.*” ifadeleri ile dersin **bir konu hakkında fikir üretebilme, okuduğunu anlama, olayları yorumlama, güncel olaylarla bağlantı kurma ve ilişkilendirme** (Ö1) becerilerine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bazı öğretmenler ise sosyal bilgiler derslerinin **yaşadığı olaylardan ders çıkarma** (Ö6, Ö7), **sorunların farkına varma** (Ö4), **okuma, araştırma, sorgulama** (Ö6), **değerlendirme** (7) gibi becerilere de katkı sağladığını ifade etmiştir.

Şekil 4.5: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimine Katkı Sağladığı Becerilere Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü

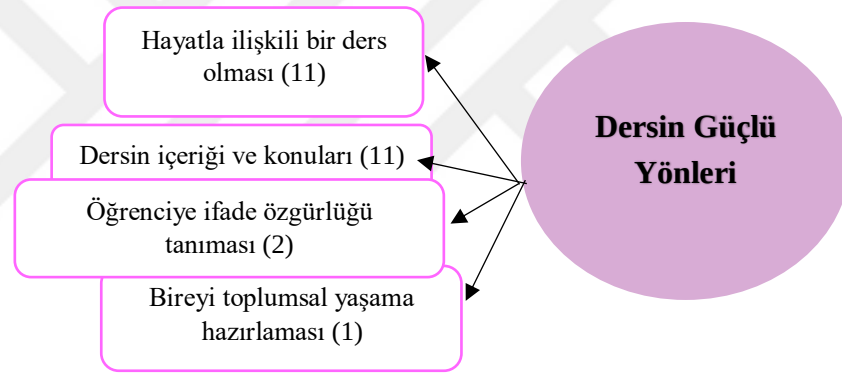


Öğretmenlerin dersin güçlü yönlerine yönelik görüşleri

Daha önce de verildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) sosyal bilgiler **dersinin hayatla**

ilişkili olmasını düşünme becerilerini kazandırmada bakımından güçlü yönü olduğunu dile getirmiştir. Örneğin Ö9 bu konudaki görüşlerini “...*hayatın içinden bir dersi olduğu için çocuklar birebir örnek verebiliyor sorularınıza örnek verebiliyor.*” sözleriyle Ö15 “*Güçlü yönleri. Toplumsal olması, yani toplumun bütün açılarıyla ele alınması. Konuları çok kapsamlı olması ve insanın hayatına dönük olması.*” biçiminde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin tamamına yakını (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) **dersin içeriği ve konularının** nedeniyle dersin düşünme becerileri kazandırmaya uygun belirtmiştir. Bu durumu Ö11 “*Kapsamının geniş olması, ders içeriğinin konuların çok uygun olması düşünmeye yöneltmede...*” sözleri ile belirtmiştir. Bazı öğretmenler tarafından **bireyi toplumsal yaşama hazırlaması** (Ö1), **öğrenciye ifade özgürlüğü tanınması** (Ö4, Ö10) gibi güçlü yönleri vurguladıkları da görülmüştür.

Şekil 4.6: Öğretmenlerin Dersin Güçlü Yönlerine Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öğretmenlerin dersin zayıf yönlerine yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin zayıf yönlerine yönelik görüşlerine yönelik *program ile ilgili zayıf yönler* ve *ders ile ilgili genel sorunlar* olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur.

Program ile ilgili zayıf yönler

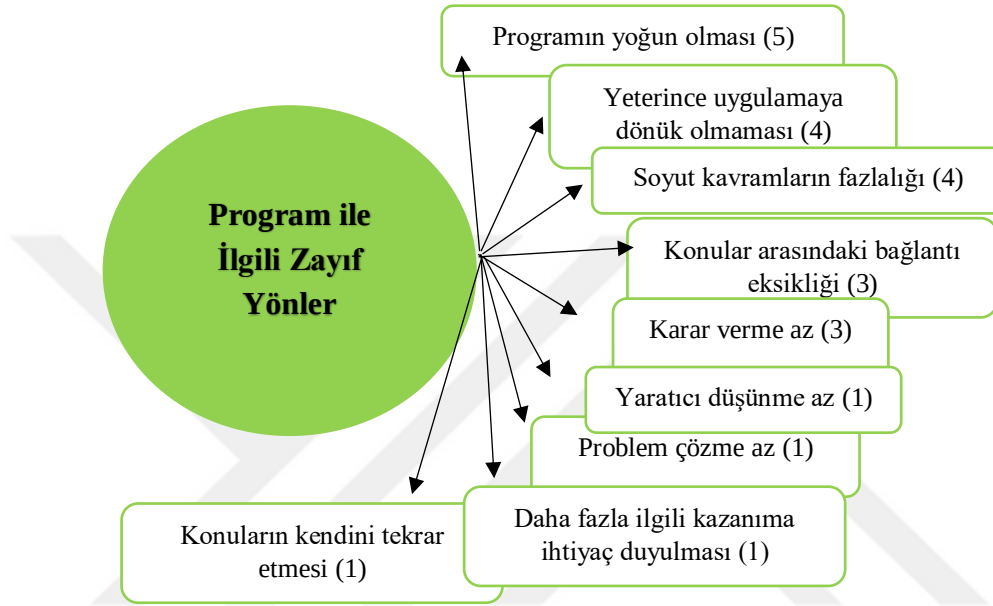
Öğretmenlerin dersin öğretim programına yönelik sıklıkla ifade ettikleri görüşler **yoğun olması** (Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö14), **yeterince uygulamaya dönük olmaması** (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9) ve **soyut kavramların fazlalığı** (Ö2, Ö5, Ö9, Ö12) şeklindedir. Örneğin Ö2 ve Ö5 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Ö2: “Çok fazla ünite sayısı var. Biz öğretmenle mecbur kalıyoruz bu üniteyi yetiştirmek zorundayız ve bunun içinde olanları size anlatmak zorundayız. Dersi işlerken yöntem ve teknik bakımından rahatça hareket edeceğimiz zaman zaman dilimine sahip değilsiniz. Uygulama çok az bu derste. ... Daha çok uygulamaya dönük

bir program olmalı. Bu ikinci ünite mesela içinde birçok şey barındırmışlar. Bir tarihte var kültür tarihi ondan sonra coğrafya e bütün bunları bir şeyde bitkiler coğrafyası yeryüzü şekilleri de var. Şimdi burada mesela 6. Sınıftaki çocuk aynı anda birden fazla konuyu hani analitik düşünme dedik ya bunlardan bir sentez meydana getirmekte zorlanıyor. Ama tek tek anlatılsa çocuğa da fırsat verilse ve uygulama da olsa muhakkak bu becerilerin kazandırılmasında daha rahat daha doğru bir program olur.”

Ö5 “Bir kere program öyle bir alan açmıyor çocuğa düşünme becerilerini geliştirecek az önce söylediğim kek hikayesi gibi hocam işte program her şeyi yapıyor çocuğa da diyor ki kuzum kekin tadı nasıl olmuş?”

Şekil 4.7: Öğretmenlerin Programa Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü

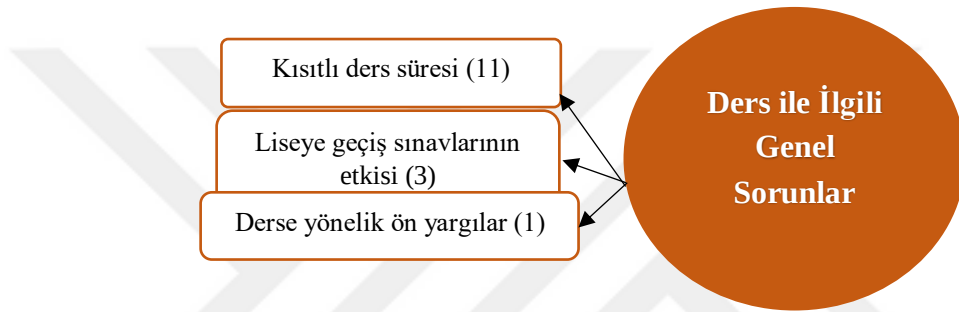


Bazı öğretmenler ise **konular arasındaki bağlantı eksikliği** (Ö6, Ö10, Ö11) bakımından programı yetersiz bulmaktadır. Örneğin Ö6 “Mesela 7. sınıf konularına baktığınız zaman konular birbirinden çok kopuk. Mesela Osmanlı tarihini veriyoruz. Osmanlı tarihinde nerden nasıl verdik belli değil. Biz öğretmenler bile zorlanıyoruz. Bizim zorlandığımız yerde öğrenci hiçbir şey alamaz. Konular kopuk düşünmeye de sevk etmiyor.” sözleri ile bu durumu dile getirmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen diğer sorunlar ise **programın problem çözme** (Ö4), **yaratıcı düşünme** (Ö1) ve **karar verme** (Ö1, Ö4, Ö6) **becerileri bakımından eksik kalması**, **daha fazla ilgili kazanıma ihtiyaç duyulması** (Ö3), **konuların kendini tekrar etmesidir** (Ö9). Ö4 bu durumu “Programı karar verme, problem çözme veya yaratıcı düşünme konusunda yetersiz buluyorum eksik buluyorum. Çünkü burada bunların burada uygulaması yok.” şeklinde, Ö3 ise “Bazı kazanımlar bana çok gereksiz geliyor onu söyleyeyim yani. Düzgün ifade edilemiyor kazanımlar. Bu yüzden de bu buraya yazdığınız düşünme becerilerini kazandırma noktasında programı yeterli bulmuyorum. Bir tık yetersiz olduğunu düşünüyorum” sözleri ile açıklamıştır.

Ders ile ilgili genel sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14) düşünme becerileri eğitiminde **kısıtlı ders süresini** bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 “...ders saatimiz zaten yetersiz hep bir koşturmaca ayla gidiyoruz yani bazen ders eğitim konusunu yetiştirmekten çok da takip edemiyorsunuz çocuğu. Çocuğa ne kadar faydası oldu ya da çok fazla pekiştiremiyorsunuz. Çünkü yeni konuya geçmeniz gerekiyor. Planı dönem sonuna kadar tamamlamanız gerekli...” şeklindeki sözleri ile bu durumu ifade etmişlerdir.

Şekil 4.8: Öğretmenlerin Dersle İlgili Genel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öğretmenler sosyal bilgiler dersine yönelik ilginin düşük olması ve dersin ulusal sınavda geri planda kalması gerekçeleri ile **liseye geçiş sınavının etkisini** (Ö6, Ö11, Ö13) ve **derse yönelik ön yargıları** (Ö13) düşünme becerisi eğitimi bakımından dersin zayıf yönü olarak nitelendirmişlerdir. Bu durumu Ö6 ve Ö13 aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir:

Ö6: “Ne yazık ki günümüz şartlarında her şey sınav ağırlıklı olduğu için çocuklar sınava göre hareket ediyorlar. Mesela inkılap tarihinde on soru çıkıyor ve katsayı değeri sadece bir her bir sorunun matematikte yirmi soru var ve katsayı değeri dört puan çocuk diyor ki ona göre çözerim. Dört sosyal sorusu çözeceğime bir matematik yaparım. Bu sefer derse ilgisi azalıyor. Ne yazık ki sınav sisteminden dolayı ilgileri düşük.”

Ö13 “LGS de katsayı olarak matematiğin 4 kat sayısı varsa sosyal bilgilerin bir kat sayısı olması. Bunlar insanlarda ister istemez olumsuz bir olumsuz demeyelim de gereksiz, değersizmiş gibi bir algı yaratıyor. ... Maalesef çok zayıf kalıyoruz. Zayıf kalmamızın sebebi de toplumumuzda oluşturduğu an bu yanlış bir algı. Sayısal ve sözel diye ayrılıp sayısala değer veriliyor olması, en zeki öğrencilerin sayısala yönlendiriliyor olması. Onun ve onların sürekli olarak tıp gibi mühendislik gibi alanlara yönlendiriliyor olması. O yüzden sosyal bilgileri sanki böyle ikinci sınıf, üçüncü sınıf gibi veya üvey evlat gibi bir pozisyona düşürüyorlar.”

4.2.5. Öğretmenlerin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri

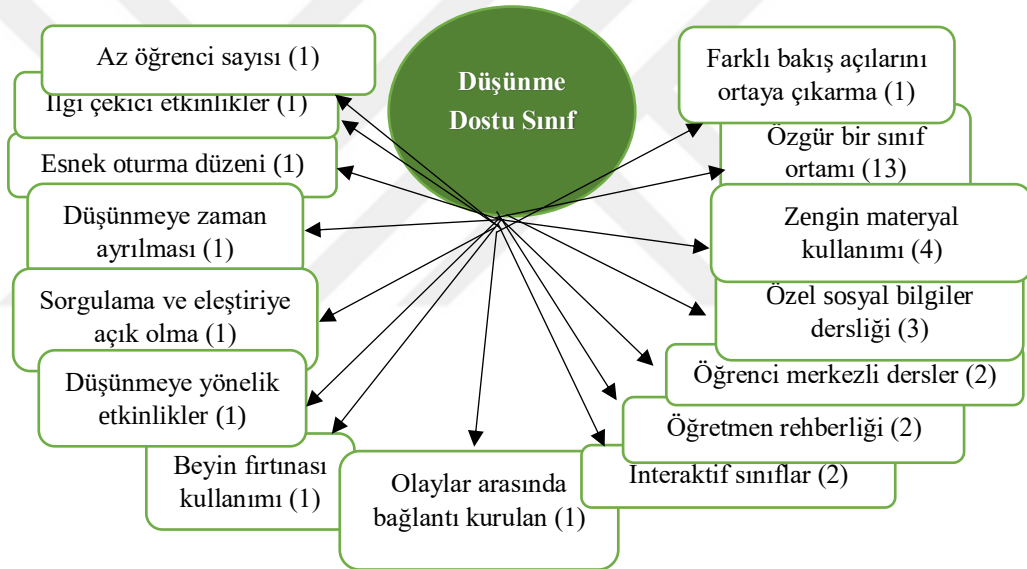
Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerileri geliştiren bir sınıf ortamının ne gibi özellikler taşıması gerektiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencinin kendini korkmadan, çekinmeden özgür bir şekilde ifade edebildiği

özgür bir sınıf ortamının oluşturulmasının düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda kimi öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö8: “Yani her çocuğun kendi düşüncesini özgürce söyleyebildiği korkmadan konuşabildiği bir sınıf diyorum ben. Mesela ben hep buna dikkat ederim kendi sınıflarımda her çocuğa derim ki: ‘Bu senin fikrin. Evet sana saygı duyuyorum. Hiç kimse fikrini söylemekten çekinmesin hiç kimseye de kızmam söylediği fikirler yüzünden.’ Çünkü çocuklar kendilerini ne kadar rahat ifade ederlerse o kadar çok düşünme ve düşünme becerilerinin gelişeceğini düşünüyorum ben.”,

Ö12: “Bizim büyüklerimizdeki en büyük sıkıntı buydu aman derlerdi hiçbir yerde ağzını açma başın belaya girer. Ben hep ağzımı açtım en rahat da ben ettim. Hep ağzını açmayanlar ezdiler, baskı yaptılar rahat etmediler bu siyasi de olabilir başka yönlerden de olabilir. İnsan içindekini söylediği zaman mutlu olur yoksa insanın içine o dert olur söylemediği insanın içine dert olur. Biz çocuklarımızı bu dertten kurtarmalıyız düşünen bir toplum yapmalıyız sorgulayan bir toplum yapmalıyız. Herkes fikrini söylesin herkesin aklı var doğruyu bulabiliriz akılla akıl süzgecinden geçirdikten sonra. Yani herkesin düşüncelerini özgürce ifade ettiği bir sınıf benim için.”

Şekil 4.9: Öğretmenlerin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Bulguların Genel Görünümü



Görsel ve işitsel araçlara sıklıkla başvuru ve **zengin materyallerin kullanıldığı** (Ö2, Ö6, Ö7, Ö9), konuya uygun araç gereçlerin bulunduğu **özel sosyal bilgiler dersliği** (Ö1, Ö9, Ö12) öğretmenler tarafından en çok ifade edilen diğer düşünme dostu sınıf özellikleridir. Örneğin Ö1 “Ben mesela kendi adıma bir sosyal bilgiler sınıfı olmasını istedim. Ben özellikle bilhassa da tarih konularında böyle canlandırmaları seviyorum. Mesela bir sosyal sınıfa olsa öğrencileri orada o dönemin kıyafetlerini görürler, insanların o dönemde kullandıkları araç gereçlerin benzerlerini oraya koyarız onları görürler. Öğrencileri daha iyi motive edeceğini düşünüyorum Bir sosyal bilgiler sınıfının düşünmeye daha hazır hale getireceğini düşünüyorum.” biçiminde, Ö10 ise “Düşünme dostu sınıf talim ve terbiye kurulu da tavsiye ettiği şekliyle her branşa ait bir derslik olması lazım. Yani sosyal bilgiler dersine ait bir sınıf olması lazım. Öğretmen ona göre

sınıfı dizayn edecek onu ona göre materyaller hazırlayacak. Çocuk o sınıfa girdiğinde o dersin atmosferin hissedecek.” sözleriyle bu durumu aktarmıştır.

Öğretmenler tarafından ifade edilen diğer özellikler ise **öğrenci merkezli dersler** (Ö2, Ö4), **öğretmen rehberliği** (Ö3, Ö7), **interaktif sınıflar** (Ö6, Ö7), **olaylar arasında bağlantı kurulması** (Ö1), **beyin fırtınası kullanımı** (Ö2), **düşünmeye yönelik etkinlikler** (Ö2), **ilgi çekici etkinlikler** (Ö2), **sorgulama ve eleştiriye açık olma** (Ö2), **düşünmeye zaman ayrılması** (Ö3), **az öğrenci sayısı** (Ö5), **esnek oturma düzeni** (Ö5), **farklı bakış açılarını ortaya çıkarma** (Ö13) şeklindedir. Bu yönde görüş bildiren kimi öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

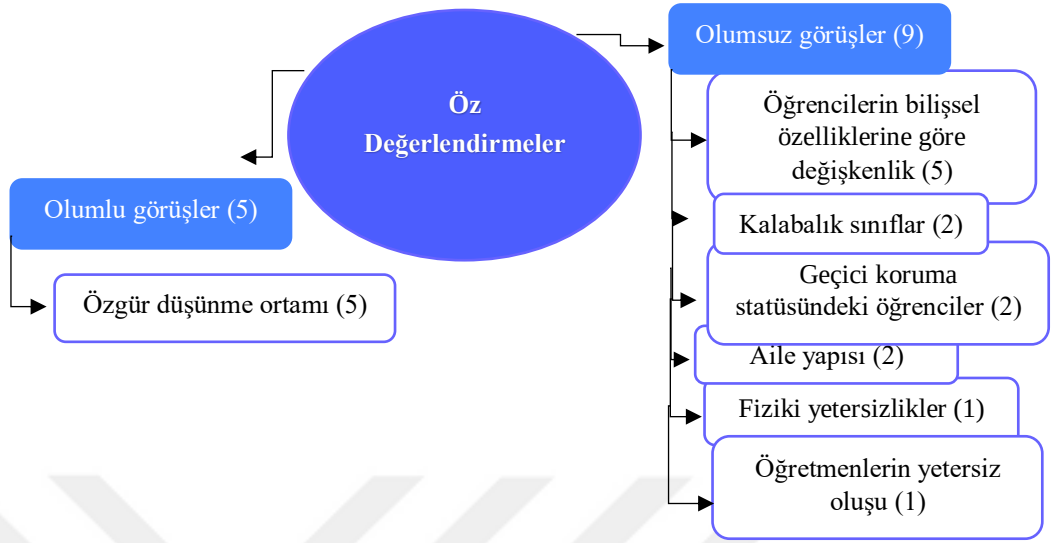
Ö6 “Kaynak ekstra kaynak gerekli bence... YouTube üzerinde ya da başka bir platform yani ekran üzerinden çocuklara ek etkinliklerin yaptırılabilirdiği bir sınıf. Ama bunun için de dediğim gibi süre sınırlamasının olmaması gerekiyor. Daha interaktif sınıflar olmalı yani. Sonra çocuk kendini iyi ifade edebileceği bir sınıfta olmalı.” biçiminde,

Ö5 “Bizim ülke şartlarımızda şu anda düşünme becerilerini destekleyen bir sınıf ortamı çok zor ama normalde 8-10 kişilik bir sınıfta her türlü deneyin gözlemin yapılabileceği kendisini rahatça ifade edebileceği yeri geldiği zaman masaya oturmanın yanında yere uzanıp bağdaş kurarak ders dinleyebilmesi yeri geldiği zaman öğretmenle bir arkadaş gibi yeri geldiği zaman bir öğretmen bir abi bir dost gibi düşüncelerini fikirlerini rahatça ifade edebildiği bir sınıf ortamı. Böyle bir sınıf ortamı olduğu zaman aileden çok da bir farkımız olmaz zaten.”

4.2.6. Öğretmenlerin Kendi Sınıflarının Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerilerinin gelişimi için nasıl bir sınıf ortamı oluşturdıkları ve kendi sınıflarına yönelik değerlendirmeleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bazıları (Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13), Ö5’in “...fiziksel ortam tenzih ederek kesinlikle hocam evet. Parmak kaldıran her öğrenciye söz hakkı veririm ve düşüncelerinin değerli olduğunu onların da toplumda bir birey olduğunu gelecek dönemlerde de yanlış da olsa doğru da olsa kararlarını kendilerini verebileceğini yanlış da olsa doğru da olsa kararların kendilerine getireceği eksileri artıları onlara öğretirim.” ve Ö8’in “Yani ben her zaman her çocuğa söz hakkı tanırım hiçbir çocuğun kalbini de kırmam. Her zaman onlara korkmamaları gerektiğini söylerim. Kendi düşüncelerinin arkasında durmaları gerektiğini söylerim. Zaten dediğim gibi fiziksel olarak bir şeye ihtiyacımız yok ben de çocuğu cesaretlendirince düşünme becerisi öğretimi için uygun ortam oluyor.” sözlerinden de anlaşılacağı üzere çocukların kendilerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladıkları gerekçesi ile sınıflarının düşünme dostu özelliklerine yönelik **olumlu görüşler** ifade etmişler düşünme dostu sınıf atmosferini oluşturdıklarını ifade etmişlerdir.

Şekil 4.10: Öğretmenlerin Kendi Sınıfları Hakkında Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerine Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Kimi öğretmenler ise kendilerine bağlı olmayan *fiziki yetersizlikler* (Ö2), *aile yapısı* (Ö9, Ö11), *geçici koruma statüsündeki öğrenciler* (Ö9), *kalabalık sınıflar* (Ö3, Ö14), *öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre değişkenlik* (Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11) gibi dışsal faktörler sebebiyle ***düşünme dostu sınıf atmosferini oluşturamadıklarını*** ifade etmişlerdir. İlgili öğretmenleri görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö4: “Ha işte akademik becerilerini tabandan tam almaları lazım. Tabandan tam alıp gelen çocuk hazır olan çocuk o sınıf düzeyine hazır olan hatta bir üst düzeye hazır olan çocuk aile yaşantısında çevre yaşantısında yaşadığı olaylar gördüğü olaylar daha fazla olan çocuk ve daha özgürlükçü bir ortama da geldiği için çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar.”

Ö9: “Düşünme dostu isterim ama sınıfta bazı öğrencilerin artık ailenin yapılarından mı kaynaklanıyor yoksa çok okumadığı için mi fikir sunamıyor. Tabii okuma yazma bilmeyen Suriyeli öğrenciler de var onlar zaten fikirlerini sunamıyorlar. Ya bir basit bir konuyla ilgili soru sorduğunuzda çocuk yani onunla birlikte onunla ilgili bile fikirlerini açıkça söyleyemiyor yani. Yani bir fikri yok çocuğun çünkü görmemiş yaşamamış duymamış böyle bir şey aileden veya sosyal çevresinden de kaynaklanmıyor olmuyor. Belli öğrencilerle ders yürüyor.”

Ö10: “Aslında düşünme dostluğu sınıf ortamında öğrencinin hazır bulunuşluğu, önünüzdeki kitlenin durumu önemli. Bir sınıf var çok alıcı araştırmaya açık kendini ifade etmeye alışık ama bir sınıfa giriyorsunuz tamamen ket vurmuş kapalı eğitime kapalı algılamıyor ya da hiçbir çaba göstermiyor. O yüzden de sınıfa ve ortama göre değişiyor. Genel anlamda ama kendilerini ifade etmelerini düşündüklerini sormalarına ya da işte herhangi bir konuyla ilgili fikirlerini ifade etmelerine fırsat veriyorum. Ortama göre de sınıfın durumuna göre de değişebiliyor.”

Sadece bir öğretmen (Ö14) ise ***öğretmenlerin yetersiz*** olduğunu ve düşünme becerileri bakımından desteklenmeleri gerektiğini “*Yani çocuğun ürün ortaya koyabilmesi için kendini özgür hissetmesi lazım tabii ki. Önceki öğrenmişliklerinin de bunu destekleyici olması lazım. Bizde bir şey getirmiş olmalıyız ki, üzerine bir şeyler*

koyabilelim biz öğretmenler olarak. Biz de öğretmenler olarak desteklenmeliyiz. Bu konuda biz de eğitilmeliyiz ki çocukları eğitebilelim. ...Öğretmen eğer bu konularda iyi eğitilmiş ise becerileri tam ise öğretmenin gerçekten de tebrik ederim onu başarılı olur.” sözleri ile ifade etmiştir.

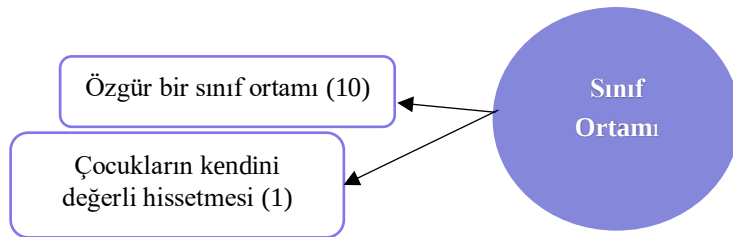
4.2.7. Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenme Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere derslerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirdikleri süreçler hakkında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *sınıf ortamı, yöntem ve teknikler, materyal kullanımı ve ölçme ve değerlendirme araçları* kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Oluşturulan sınıf ortamı ile ilgili görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) düşünme becerileri eğitimi kapsamında **özgür bir sınıf ortamı** oluşturmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 bu durumu “Özgür soru soru sormaktan çekinmeyen soruyu açık eleştirel düşünmeye açık ya da ha işte yani yanlışın orada bir şey ifade etmediğini önemli olan konuşmak olduğunu fikrini söylemek olduğunu ifade etmeye çalışıyoruz. Rahat özgür bir ortam çocuklar kendilerini rahatça ifade edebilmeli çekilmemeli. Sorusunu sorabilmeli, anlamadığı yeri tekrar ettirebilmeli ki amaç eğitim ise bunu tamamlayalım.” sözleriyle açıklamaktadır.

Şekil 4.11: Öğretmenlerin Sınıf Ortamı Hakkındaki Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



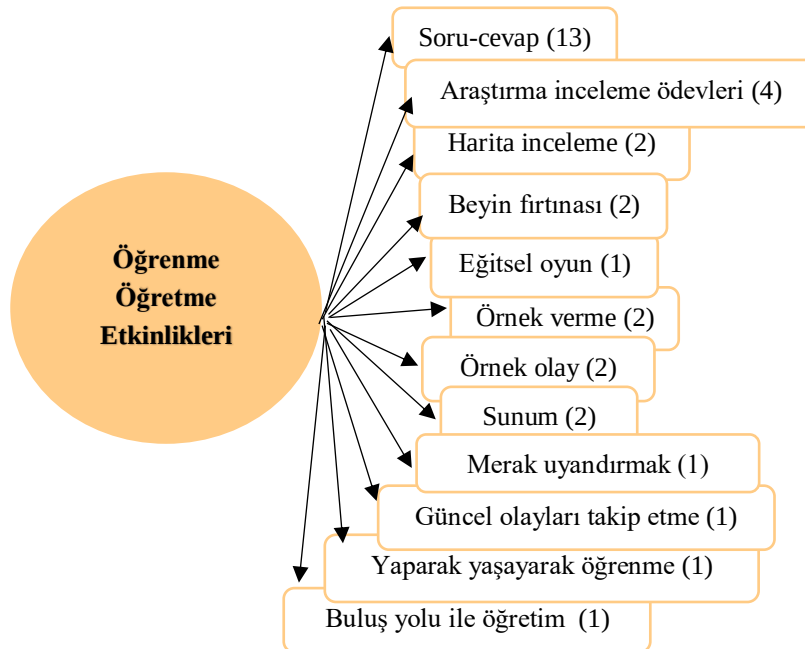
Öğretmenlerden sadece bir tanesi ise (Ö5) düşünme becerileri eğitimi için **çocukların kendilerini değerli hissettikleri** bir sınıf ortamı oluşturmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerini “Parmak kaldıran her öğrenciye söz hakkı veririm ve düşüncelerinin olduğunu onların da toplumda bir birey olduğunu gelecek dönemlerde de yanlış da olsa doğru da olsa kararlarını kendilerini verebileceğini yanlış da olsa doğru

da olsa kararların kendilerine getireceği eksileri artıları onlara öğretirim.” sözleri ile açıklamıştır.

Kullanılan öğrenme öğretme etkinlikleri ile ilgili görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı düşünme becerilerini geliştirmek için derslerinde sosyal bilgilere en uygun teknik olduğu, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin yetersiz dil bilgisi gerekçeleri ile sıklıkla **soru-cevap** yöntemini kullandıklarını açıklamışlardır. Örneğin Ö12 “En çok zaten biz sosyal bilgilerde dersinde kullanılan soru sormaktadır. Soru sorarken de bilgi değil mesela işte şu olay hangi tarihte olmuştur şu olayın sonuçları nelerdir değil de şöyle bir olay olmuş bu olaydan sizce nasıl bir sonuç çıkar? Ya da siz olsaydınız bu olayda neyi değiştirdiniz? Kendinizi padişahın yerine koyun mesela Fatih Sultan Mehmet’in yerine koyun 30 küsur gün geçmiş hala fethedememiştir İstanbul’u mesela o ne yapmış gemileri karadan yürütmüş güzel bir çözüm sen nasıl bir çözüm üretirsin? Bunları yapınca çocuk olayın içine giriyor hem de o konuyu unutmuyor. Yani soru cevap yapıyorum ama nesnel bilgiye dayalı değil onların yorum yapabileceği sorular soruyorum (...)” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Şekil 4.12: Öğretmenlerin Kullanılan Öğrenme Öğretme Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Yine bazı öğretmenler **araştırma inceleme ödevleri** (Ö1, Ö5, Ö8, Ö14), **harita inceleme** (Ö10, Ö13), **beyin fırtınası** (Ö11, Ö13), **örnek verme** (Ö6, Ö9) ve **örnek olay** (Ö12, Ö13) gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Oldukça sınırlı

olsa da kimi öğretmenler **güncel olayları takip etme** (Ö1), **yaparak yaşayarak öğrenme** (Ö2), **buluş yolu ile öğretim** (Ö5), **merak uyandırmak** (Ö6), **eğitsel oyun** (Ö10) ve **sunum** (Ö2, Ö11) gibi çalışmaları düşünme becerileri açısından önemli görüp gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Kimi öğretmenlerin ifadelerine yönelik örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

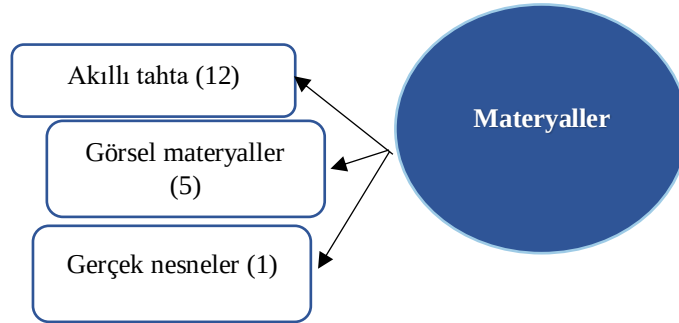
Ö8 “Yani biz dersimiz için genellikle soru cevap yöntemini kullanıyoruz. Hani en uygun ders o gibi oluyor. Hani başka da... ha araştırma ödevi veriyorum mesela diyorum işte araştırana şöyle bir hediye onlara motive etmek için böyle şeyler yapıyorum.”

Ö1 “Şöyle bir baktığımız zaman genellikle okuduğumuzu anlama yolunda... Bunun haricinde güncel olayları takip etme yorumlayabilme. Olaylar arasında bağ kurma. Genellikle bunlar yani sınıfların içerisinde konuları işlediğimiz zaman genellikle ön plana bunlar çıkıyor. Soru cevap genellikle böyle ezberimsi bilgi haricinde pek kullanmam mesela güncel olaylar arasında bağ kurma güncel olayların yanında öğrencilerin görüş ve düşüncelerini de dile getirebileceği şeyler yaparım dersleri genellikle böyle işlerim.”

Ö5 ise “Soru cevap, sorduğum soruları ya da gösterdiğim herhangi bir şekli bunun direkt tanımını vermeden tanımlarını öğrencilere keşfetme yoluyla buldururum. Kendi düşünceleriyle bunu ifade etmesini sağlarım. Araştırmayı incelemeyi çok fazla kullanırım. Araştırma kolay kolay bakın bir öğretmen olarak ödev vermem kendilerinin merak ettikleri bütün soruları bana sorabileceklerini söylerim. Ben kendimi kaynak olarak gösteriyorum. Yanlışlarımızın da doğrularımızın da bizim de olabileceğini öğrencilerimizde görüyorlar aslında. Yani bu en büyük şey olduğunu düşünüyorum ben hocam. Ben yani kendim keşfetme yolunu kullanırım. Kitabı hiçbir zaman kabul etmem çok istemem. Kendilerinin bir şeyleri bulması için uğraşırım

Materyal kullanımına yönelik görüşler

Şekil 4.13: Öğretmenlerin Materyal Kullanımına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı düşünme becerilerini geliştirmek için istedikleri görsele, haritaya vb. materyale kolayca ulaşabildikleri, dersleri daha eğlenceli hale getirdikleri gerekçeleri ile **akıllı tahta** kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö2 “Doğrusu bir materyalimiz yok. Bizim okul sınav odaklıdır. Buraya gelen velide çocuğunu kişisel anlamda geliştirmeyi beklemez iyi bir liseye sokmamızı bekler. Materyal kullanmam yani. Akıllı tahta bir tek ve sözel anlatımlar.” şeklinde, Ö10 “Akıllı tahta ile haritalardan tutun etkinliğe testlere bizim için her şeye ulaşabiliyoruz internet

bağlantımız da olunca diğer sitelere ulaşabiliyor sosyal bilgiler sitelerinden çok kolay etkinlikler interaktif testler çözebiliyoruz. o anlamda hem eğlenceli hem verimli zevkli geçiyor dersler...” Ö8 ise “ Yani akıllı tahta varsa çok da bir şeye ihtiyacınız olmuyor ki. Çünkü akıl tahta her ihtiyacınızı karşılıyor resmi de oradan açabiliyorsunuz ne bileyim dünyayı da oradan gösterebiliyorsunuz haritaları da oradan gösterebiliyorsunuz. Ben başka materyal kullanmıyorum.” biçiminde bu durumu ifade etmiştir.

Kalıcılığı arttırmak, dikkat çekmek gibi gerekçelerle görsel materyaller (Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11) ve gerçek nesneler (Ö11) düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan diğer materyallerdendir. Örneğin Ö2 “Bunları görsel anlamda tahtada göstermeye çalışırım. Üç boyutlu müzede gezi yaptırmaya çalışırım. Video izlettirim. Konumuz her ne ise, önce bir mekanı önce bir altyapıyı görsel anlamda desteklerim. Çocukla ne hakkında konuşuyorsak havada kalmaması için uğraşırım. Somutlaştırmaya çalışırım.” biçiminde, Ö11 ise “Elime alabileceğim bir şey varsa... Mesela şunu göstereyim ders ipek yolu mesela size şunu göstereyim (öğretmen çantasından bir ipek kozası ve haşhaş çıkardı) bu bir ipek böceğinin kozası bunu gösteriyorum çocuklara mesela. Bu ne yavrum diyorum çocuğa Mevlana şekeri hocam diyor bakın kültürel çağrışımı görüyor musunuz? Çünkü çocuk Mevlana şehrinde yaşıyor mevlana şekerine benzetiyor. sonra yok yavrum diyorum bu bir ipek böceği kozası diyorum ipek böceğini gösteriyorum videosunu gösteriyorum bu kozayı nasıl ördüğünü gösteriyorum sonra şunun haşhaş olduğunu gösteriyorum ekiminin yasak olduğunu sınırlı olduğunu gösteriyorum bu maddenin yaşken uyuşturucu olduğunu gösteriyorum. Gösterebildiğini böyle gösteriyorum sınıfa getiremeyecek işlerimi de akıllı tahtadan gösteriyorum.” şeklindeki ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır.

Yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlerine yönelik görüşler

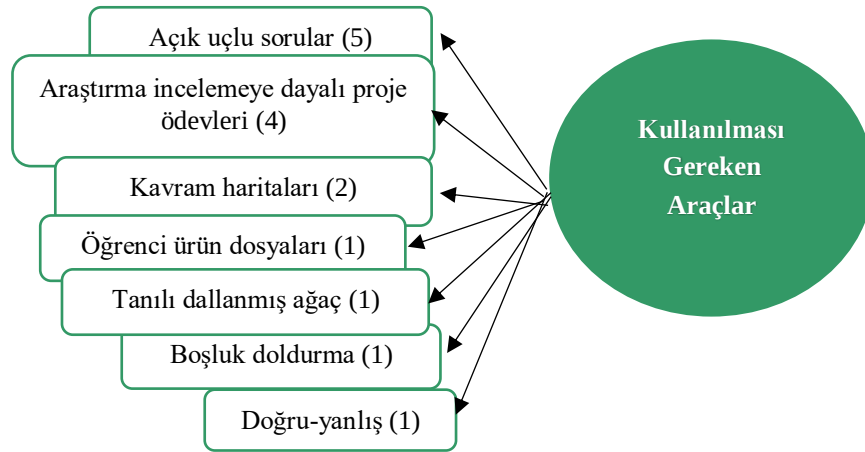
Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerilerini geliştiren bir sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme aşamasına yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *kullanılması gereken araçlar* ve *kullanılan araçlar* olmak üzere iki alt kategoride gruplandırılmıştır.

Kullanılması gereken araçlar

Öğretmenler bazıları düşünme becerilerini geliştiren bir sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme amacıyla öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebileceği gerekçesi ile ***açık uçlu sorular*** (Ö3, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13) ve ***araştırma***

inceleme dayalı proje ödevleri (Ö5, Ö9, Ö11, Ö14) şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin Ö12 “Yani şimdi Milli Eğitim’in hazırladığı bu ucu açık sorular var orada aslında o birazcık düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir sistemdi çok güzel bir sistemdi hatta biz çocuğu alıştırdık bu dört şıklı sisteme ondan kurtarmak için çok da güzeldi. Çünkü çocuk şıklı şeylerde aslında düşünmüyor görünce cevabı hatırlayıp işaretliyor yani öğrenmiş olmuyor. Ucu açık sorular en azından birçok kavramın verildiği sorular ya da içerisinden seçip kendisinin bulabileceği kavramlar o da birazcık geliştiriyor düşünme becerilerini.” Biçiminde, Ö5 ise “Klasik bizim zamansal sıkıntılarımız var ama aslında öğrencilerin kendi istedikleri herhangi bir konu hakkında bir araştırma bir proje ödevi yapıp bu proje ödevinde kendi istedikleri konuda bizler belirleyeceğiz istediğimiz kriterleri belirleyeceğiz bir rublikle ona göre bir ödev yapacak çocuk. Ama bakın bu rubliği hazırlarken işte virgülü koymadı noktayı koymadı değil düşüncelerini özgün mü? Düşüncelerini bir yerlerden mi bulmuş? Kopyalanmış mı? Bunlara dikkat edeceğiz sadece. Bizdeki tek amaç özgün düşünce olacak. Klasik ölçme değerlendirmenin çok daha geri planda kalması gerekli. Böyle şeylerin böyle alternatif ölçmenin daha öne çıkması gerektiği yönünde benim bireysel düşüncem” sözleri ile durumu ifade etmiştir.

Şekil 4.14: Öğretmenlerin Kullanılması Gereken Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öte yandan **kavram haritaları** (Ö3, Ö12), **öğrenci ürün dosyaları** (Ö1), **doğru-yanlış** (Ö12), **boşluk doldurma** (Ö12), **tanılı dallanmış ağaç** (Ö12) gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması gerektiği kimi öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin Ö1 “Tabii alternatif bir takım ölçme araçları kullanılabilir. Mesela işte bir dönem öğrenci ürün dosyaları vardı gibi bunlar kullanılabilir.” sözleri ile Ö3 ise “Şimdi testlerle bunu yapamayız testlerle bunu geliştirmenin imkanı yok. Klasik sınavdır

yani bana göre o yüzden. Bana göre düşünmeyin ya da işte şu kavram haritaları falan oluyor ya onlar falan kullanılabilir. Evet kavram haritası çocuğunu düşünme becerisini daha rahat geliştirebilir bu şekilde olabilir.” şeklindeki sözleri ile ilgili ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımını önermiştir.

Kullanılan araçlar

Standart ölçme araçlarının düşünme becerileri eğitiminde yeterli olduğu, öğrencilerin test sistemine alışmaları gerektiği, öğretmen açısından hazırlaması ve puanlamasının daha kolay olması, zaman bakımından ekonomik olması, öğrencilerin uzun soruları okumak istememesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin düşük olması gibi gerekçeler ile öğretmenlerin tamamı özel ölçme değerlendirme çalışmaları yapmadıklarını ve **çoktan seçmeli testleri** kullandıklarını belirtmiştir. Öte yandan yine bazı öğretmenler yine geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri kapsamında **açık uçlu** (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13), **doğru-yanlış** (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6), **boşluk doldurma** (Ö1, Ö3, Ö10, Ö13), **eşleştirme** (Ö5, Ö6, Ö10, Ö13) soruları kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgili görüşlere yönelik örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö1 “Doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve test hepsini birlikte kullanıyorum. Yani genel olarak test açık uçlu soru da var tabii. Mesela orada öğrenciye kendini ifade edebiliyor. Hani 4 farklı ölçme kullanmış oluyorum öğrenci de buraya düşüncelerini yazıyor bunların ben yani öğrencinin problem çözmesini eleştirel düşünmesini geliştirdiğini düşünüyorum. Tabii karar verme ve yaratıcı düşünme içinde yani bir ölçme değerlendirmemiz yok ama 4 farklı yöntem kullanıyorum ölçme değerlendirmede. Ama mesela 8 sınıflara sadece test soruyoruz çünkü sınava girecek oluyorlar ve onlar yani öyle çok diğer şeyleri istemiyorlar. O yüzden yani yazılı konusunda da öğrencilerin bir şikayeti olmuyor.”

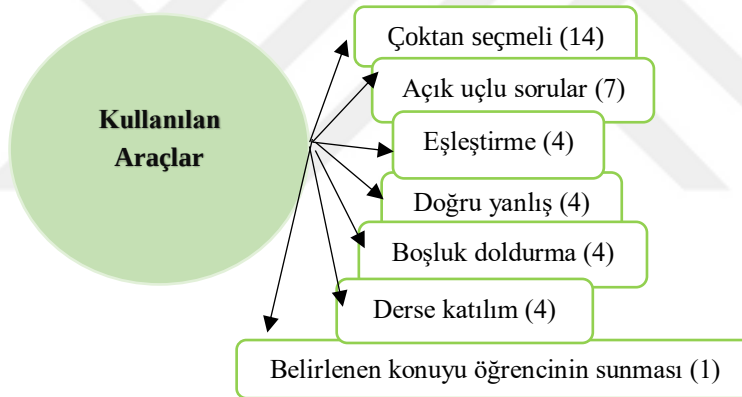
Ö8 “Şimdi çocuk... Yani hani karar verme becerisi diyoruz ama hiç yok ki çocukta. Çocuk şimdi bakıyor senin suratına sen karar ver diye. Şimdi test soruyorsun da çocuk okumuyor. Bakıyor sana. Umurunda değil ki çocuğun. Şimdi testi okumuyor çocuk e düşük alırsın diyoruz alırım ne olacak diyor. Test yapıyorum yani onu da zar zor. Bana okuma yazma bilmeyen çocuk geliyor temelde eksikliği olan çocuk geliyor. E ben de ne yapıyorum önce onun eksikliğini kapatmaya çalışıyorum bırakın düşünme becerilerini. Ben şimdi mesela geçenlerde bir tane klasik soru sordum cevaplayan o kadar azdı ki çocuklar boş bırakmışlar direkt. Bir de sınav mantığına çocuğu alıştırmak lazım. Sistem bu yapacak bir şey yok. Test sorularıyla da çocuğun düşünme becerisi nasıl gelişir ki? Gelişmez. İfade edemiyor kendini, yazamıyor. İşaretle geç.”

Ö10 “Ben çok klasik sınavların yeterli olduğuna inanmıyorum açıkçası hani 20 soru sorup da 20 tane test sorusuyla çocuğun bir dönemini değerlendirmek yanlış geliyor. işte boşluk doldurmalı etkinlikler, kısa cevaplı şeyler benim için daha böyle eşleştirmeler daha doğru dönüt veriyor sanki. Test biraz şansa yönelik bir şey. İşte ne bileyim gözü kayabiliyor arkadaşına işaretleyebiliyor ama işte boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevaplı şey sınavlar daha verimli oluyor mutlaka. 2 sınav yapıyoruz zaten bir tanesinde çeşitliliği artırıyoruz ama son sınavlarımız genelde teste yönelik biraz daha böyle LGS maalesef çocukların hep aklında bizim onları bir sınava hazırladığımız gerçeği var. o yüzden de test tekniğini geliştirme anlamında çoktan seçmeyi çoktan seçmeliyi de kullanıyoruz. Ben daha çok klasik soru çoktan seçmeli doğru yanlış eşleştirme hepsinin bir arada kullanıldığı sınavların öğrencilerin

düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.” şeklindeki sözleri ile bu durumu ifade etmiştir.

Ölçme değerlendirme kapsamında **derse katılım** (Ö2, Ö5, Ö7, Ö11), **belirlenen konuyu öğrencilerin sunması** (Ö2) gibi çalışmaları ölçme ve değerlendirme adımında kullandıklarını ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Örneğin Ö5 “*Biz çalıştırma araçlarından seçmeli, doğru yanlış, klasik soru bütün bunların hepsini eşleştirme bunların hepsini kullanıyoruz. Çocukların düşünme becerilerini ölçmek konusunda da daha çok sözlü olarak değerlendirdiğim zaman bir sonuca varıyorum. Sonuçta sözlü değerlendirmede sınıf içi etkileşim de bir değerlendirme türüdür. Onu da öğrencileri kendilerini ifade edebilmeleri, eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce, karar verme, problem çözebilme, katılımları aktif katılımları, tavır ve davranışları onları da bu şekilde değerlendiriyorum.*” sözleri ile bu durumu açıklamıştır.

Şekil 4.15: Öğretmenlerin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



4.2.8. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerileri eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *aile ile ilgili sorunlar, dersle ilgili sorunlar, okulla ilgili sorunlar, öğrenciler ile ilgili sorunlar* ve *sistem ile ilgili sorunlar* kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9 Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) çocukların temel eğitimlerini ailede oluşturduklarını bu sebeple de **olumsuz aile yapısının** düşünme becerileri kazanımını etkilediğini ifade etmiştir. İlgili öğretmenlere göre özellikle ailenin geleneksel, babaerkil, baskıcı, eğitimsiz

veya eğitimli olması, bu bağlamda ailenin ve çocuğun karakteristik özellikleri gibi faktörlerin düşünme becerileri eğitiminde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Geleneksel aile yapısı. Büyükler konuşurken size laf düşmez diye yetiştik. Hepimiz aynı şey bir toplum yapısı ile yetiştik. Bunlar biraz daha gözü açık çocuklar aslında ama aile yapısı çok önemli. Ailenin demokratik bir ortam mı yoksa işte o babaerkil baskın bir ortam mı annenin bile sözünün olmadığı bir aile yapısında yaşayan çocuklarımız çok fazla bizim. Hani böyle bir yanları köy geleneksel dedi babaanneyle yaşayan bazen dedeyle babaanneyle yaşayan ve çocukların bile çok kolay farkına varırım mesela defteri doldururken çocuk ben defteri doldururum yoklamayı aldınız mı diye soruyor diyorum ki evde babaanne ve dedeyle mi yaşıyorsun evet nereden bildiniz diyor. Sürekli bir telkin durumu var kontrol edilmiş sürekli telkinlerde bulunmuş sürekli ne yapması tekrar tekrar söylenmiş. Çocuklar var o anlamda birazcık hani çevre olarak geldikleri toplum yapısı bizi de etkiliyor.*” biçiminde, Ö13 ise “*Çocuklarımız için de annesi, babası, akademik eğitim almış ya da annesi, babası, akademisyen olan çocuklarımız da var ama ilkokula bile gitmemiş olan okuma yazma bilmeyen velilerimiz de var. Şimdi böyle bir velinin çocuğuna verebileceği düşünme eğitimiyle bunun eğitimini almış birinin çocuğuna verebileceği düşünme eğitimi çok çok farklı işte.*” sözleri ile bu durumu açıklamıştır.

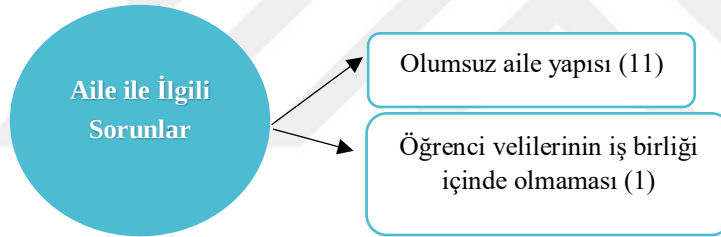
Ayrıca araştırmaya katılana bir öğretmen (Ö8) **öğrenci velilerinin okul ile iş birliği içinde olmamasını** düşünme becerileri eğitimindeki bir engel olarak gördüğünü “*Ben velilerden de suç buluyorum açıkçası veliyi arıyoruz gelin görüşelim diyoruz hiç uğramıyor bile velide suç var çocuk da suç var. Yani öğretmen tek başına ne yapabilir ki hiçbir şey.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Aile ile ilgili sorunlara yönelik görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9 Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14) çocukların temel eğitimlerini ailede oluşturduklarını bu sebeple de **olumsuz aile yapısının** düşünme becerileri kazanımını etkilediğini ifade etmiştir. İlgili öğretmenlere göre özellikle ailenin geleneksel, babaerkil, baskıcı, eğitimsiz veya eğitimli olması, bu bağlamda ailenin ve çocuğun karakteristik özellikleri gibi faktörlerin düşünme becerileri eğitiminde oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Geleneksel aile yapısı. Büyükler konuşurken size laf düşmez diye yetiştik. Hepimiz aynı şey bir toplum yapısı ile yetiştik. Bunlar biraz daha gözü açık çocuklar aslında ama aile yapısı çok önemli. Ailenin demokratik bir ortam mı yoksa işte o*

babaerkil baskın bir ortam mı annenin bile sözünün olmadığı bir aile yapısında yaşayan çocuklarımız çok fazla bizim. Hani böyle bir yanları köy geleneksel dedi babaanneyle yaşayan bazen dedeyle babaanneyle yaşayan ve çocukların bile çok kolay farkına varırım mesela defteri doldururken çocuk ben defteri doldururum yoklamayı aldınız mı diye soruyor diyorum ki evde babaanne ve dedeyle mi yaşıyorsun evet nereden bildiniz diyor. Sürekli bir telkin durumu var kontrol edilmiş sürekli telkinlerde bulunmuş sürekli ne yapması tekrar tekrar söylenmiş. Çocuklar var o anlamda birazcık hani çevre olarak geldikleri toplum yapısı bizi de etkiliyor.” biçiminde, Ö13 ise “Çocuklarımız için de annesi, babası, akademik eğitim almış ya da annesi, babası, akademisyen olan çocuklarımız da var ama ilkokula bile gitmemiş olan okuma yazma bilmeyen velilerimiz de var. Şimdi böyle bir velinin çocuğuna verebileceği düşünme eğitimiyle bunun eğitimini almış birinin çocuğuna verebileceği düşünme eğitimi çok çok farklı işte.” sözleri ile bu durumu açıklamıştır.

Şekil 4.16: Öğretmenlerin Aile ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



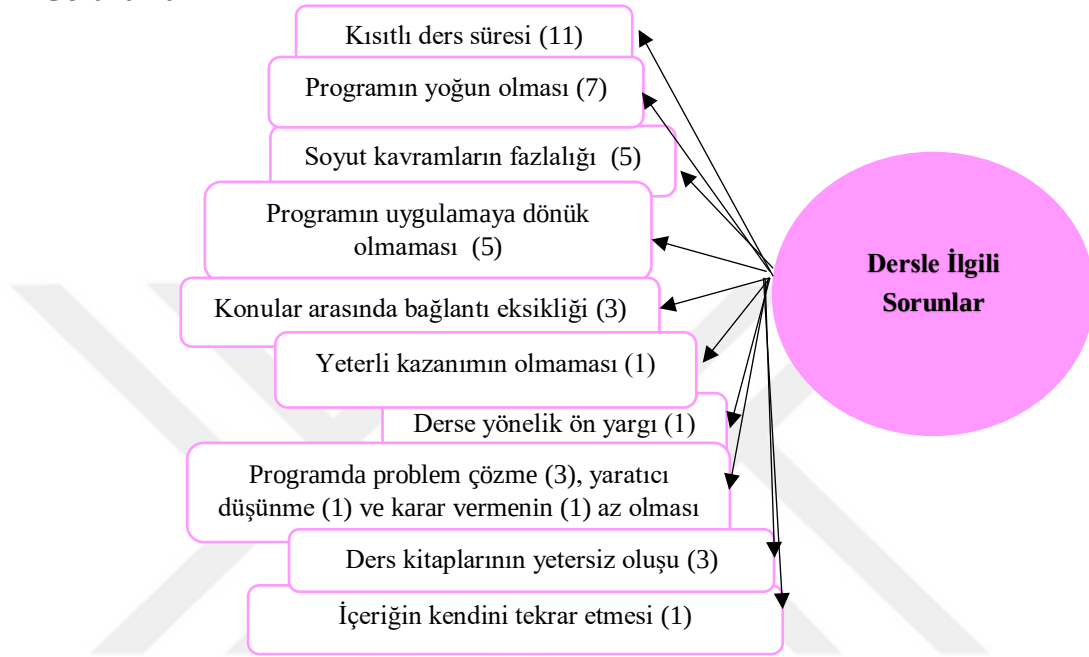
Ayrıca araştırmaya katılana bir öğretmen (Ö8) **öğrenci velilerinin okul ile iş birliği içinde olmaması**nı düşünme becerileri eğitimindeki bir engel olarak gördüğünü “Ben velilerden de suç buluyorum açıkçası veliyi arıyoruz gelin görüşelim diyoruz hiç uğramıyor bile velide suç var çocuk da suç var. Yani öğretmen tek başına ne yapabilir ki hiçbir şey.” sözleri ile ifade etmiştir.

Dersle ilgili sorunlara yönelik görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14) sosyal bilgiler **ders süresinin kısıtlı olmasını** düşünme becerileri eğitiminde ciddi bir sorun olarak gördüklerini, yeterince süreye sahip olmadıkları için ilgili çalışmalara zaman ayırmalarının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö12 “Düşünme becerilerinin öğretiminde yeterli bulmuyorum bir de müfredat da ikinci üniteler çok yoğun onu isterseniz not alabilirsiniz ikinci üniteler çok kalabalık. (...) Şimdi Osmanlı kuruluş devri yükselme devri arada yenilikleri işliyoruz ondan sonra ıslahatları

geçiyoruz çocuğun kafasında karman çorman bir zaten ders saati de çok az iyice karışıyor hiç bir şey öğrenemiyor çocuk. Onun için ne yaratıcı beceri ne eleştirel düşünce hiçbir şeye vaktin kalmıyor. Hem vakit yok hem de düşünme becerileri konusunda zaten bir alan tanımıyor program bize.” sözleri ile bu durumu vurgulamıştır.

Şekil 4.17: Öğretmenlerin Dersle İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Araştırmaya katılan öğretmenler **programın yoğun olması** (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14), **soyut kavramların fazlalığı** (Ö2, Ö5, Ö9, Ö12, Ö14), **programın uygulamaya yönelik olmaması** (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9), örnek etkinliklerin sayıca az olması gerekçesi ile **ders kitaplarının yetersiz oluşu** (Ö9, Ö11, Ö14) gibi sorunları da önemli sorunlar olarak ifade edilmiştir. Örneğin Ö2 “Ben sosyal bilgiler dersini bu yönden eleştiriyorum. Çok fazla ünite sayısı var. Biz öğretmenle mecbur kalıyoruz bu üniteyi yetiştirmek zorundayız ve bunun içinde olanları size anlatmak zorundayız. Dersi işlerken yöntem ve teknik bakımından rahatça hareket edeceğimiz zaman zaman dilimine sahip değilsiniz. Uygulama çok az bu derste. Hep tekrar var. Çocukta sıraya oturuyor sevmese bile dinlermiş gibi davranış hayal kuruyor. Ruhen orda olmuyor. Yani biz anlattıklarımızı uygulayamıyoruz.” Sözleriyle bu sorunların bir kısmına vurgu yapmıştır.

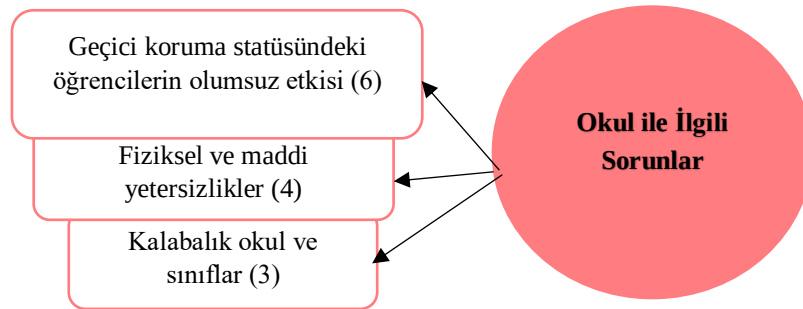
Kimi öğretmenler ise **konular arasındaki bağlantı eksikliği** (Ö6, Ö10, Ö11), **programda karar verme** (Ö1, Ö4, Ö6), **problem çözme** (Ö4) ve **yaratıcı düşünme** (Ö1), **gibi becerilerin yeterince yer almaması, yeterli kazanımın olmaması** (Ö3), **içeriğin**

kendini tekrar etmesi (Ö9), **derse yönelik ön yargı** (Ö13) gibi sorunları da ifade etmiştir. Örneğin Ö6 “Yani konular mesela şimdi 7. Sınıf konularına bakarsanız iletişimle ilgili konu var. Konuda insan ilişkileri, toplum ilişkileri yani bu alan. Sonra ülkemizin nüfusu ekonomik özellikler, dünyadaki gelişmeler... Bunların hepsini birlikte değerlendirirsek müfredatın çocukların eleştirel düşünme yeteneğine gelişmesine katkısı olduğunu düşünüyorum sonra bir de problem çözme.” sözleri ile bu sorunların bazılarını dile getirmiştir.

Okul ile ilgili sorunlara yönelik görüşler

Araştırmaya katılan pek çok öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) **geçici koruma statüsündeki öğrencilerin** derslerdeki düşünme becerileri eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö5’in “Bir de bazı öğrencilerimiz var mesela özellikle aslında özellikle de demeyeyim sadece o çocuklar Suriyeli çocuklar okuma yazma bilmiyorlar hocam. (...) Bu çocuklar da o yüzden düşünme becerilerin öğretiminden kesinlikle söz edilemez.” sözleri ile vurguladığı gibi bu öğrencilerin adaptasyon sorunları yanı sıra Türkçeyi yeteri kadar iyi konuşup, okuyup yazamamaları nedeniyle ilgili grupta normal etkinliklerin bile yapılamadığını ve diğer öğrencilerin eğitimini etkilediği vurgulanmaktadır.

Şekil 4.18: Öğretmenlerin Okul ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öğrenci etkinliklerini sergileyebilmek için gereken alanlar, gezi-gözlem için maddi imkanlar ve yine okullardaki çeşitli kaynaklar açısından karşılaşılan **fiziksel ve maddi yetersizlikler** (Ö2, Ö6, Ö9, Ö14) ve **kalabalık okul ve sınıflar** (Ö1, Ö13, Ö14) da bazı öğretmenler tarafından sorun olarak dile getirilmiştir. İlgili sorunlara yönelik örnek öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö14: “Bir kere sınıflarımızın altyapısına bir kere sınıflarımız çok kalabalık görmüşsünüzdür. Siz değil mi? Hiçbir şekilde bir etkinlik yapmamız mümkün değil. Burada mesela bir etkinlik yapabilecek bile. Bunun bu becerileri üstün olanlar

yapabiliyor, diğerlerini geliştirici yönünde olmuyor. Gelişmemiş olan çocuğu destekleme konusunda bir çalışmamız olmuyor. Sonra kitaplarımız buna yönelik değil. Materyalimiz eksik yönde okullarımızdaki malzemeler. Onunla ilgili sıkıntılarımız var. Altyapı eksikliğimiz çok fazla.”

Ö1: “Fiziksel olarak okulumuz yeterliliğinin olmadığını düşünüyorum. Kendi okulumuz için böyle düşünüyorum. Eskiden daha kalabalık sınıflardı tabii ama sınıflar 40 45 kişiyi buluyordu. 5 yıldan beri sınıf sayılarımız birazcık düştü. Şimdi sıraları eski teknik eski sıralar. Okulumuz kalabalık tamam sınıflarımız düştü ama yine de kalabalık. Şu andaki okulumuz olarak sınıflarımızın... Yani bu sınıflarda düşünme becerilerini geliştirmek biraz zor biraz sınıfları yetersiz buluyorum.”

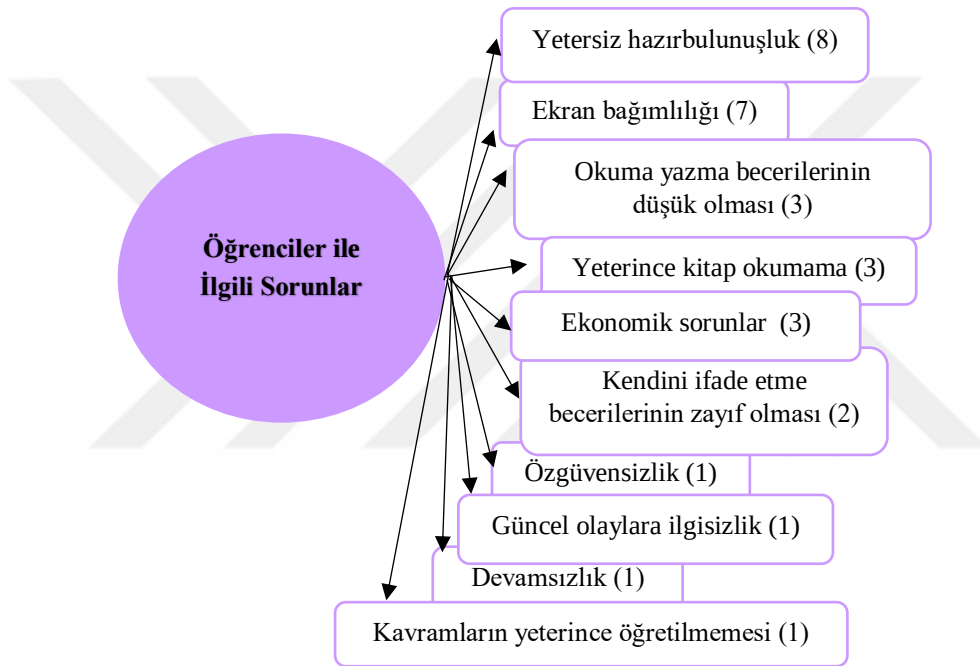
Öğrenciler ile ilgili sorunlara yönelik görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10), Ö1’in “Yani bu özelliklerini biraz yaş seviyelerine de veriyorum ben. Yaş, olgunluk seviyeleri, genellikle bulundukları çevrenin gelişmemesinde böyle bir etki var bu faktörlerin olduğunu düşünüyorum.” ve Ö6’nın “Öğrenci seviyesi önemli. Öğrencini Hazırbulunuşluk düzeyi. Ne yazık ki sınıflarımızda okuma yazma sorunu olan öğrenciler dahi var. Çok ilgili öğrenciler de var. Onların arasında o şeyi uyumu sağlayabilmek oldukça sıkıntı. Sıkıntılı bir süreç oluşuyor.” ifadelerinden anlaşılabacağı gibi **öğrencilerin** yaş, olgunluk hatta okuma yazma gibi temel bilişsel beceriler açısından bile düşünmeye yönelik etkinlikler açısından **yetersiz hazırbulunuşluk düzeyinde** olduğunu ifade etmiştir. Sıklıkla dile getirilen bir diğer sorun ise **ekran bağımlılığıdır** (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14). Ö4’ün “Bizim ulaşamadığımız şey bu sosyal medya. Onları daha çok etkiliyor. Yani etkileyemeyeceğimiz ya da farkına sonra varacakları bir şey bu. Onların ekran bağımlılıkları benim onları düşünme becerilerini geliştirmeme engel oluyor.” şeklindeki ve Ö5’in “Yalnız biz nesillerin televizyondan bilgisayardan internetten yetişmesine bir bıraktırmalıyız. Burada ekran bağımlılığı da büyük bir sorun onun ortadan kalkması lazım. Burada en büyük sıkıntımız Aslında bu. Eğer yanlış hatırlamıyorsam bugün Almanya’da cep telefonu kullanımı bir yıldır yasak. Şunları görüyorlar öğrenciler daha başarılı, daha aktif derslere katılıyorlar, kendilerini daha iyi ifade ediyorlar, daha sosyal öğrenciler olmaya başladılar. Aslında bizim en büyük sıkıntımız teknoloji bağımlılığıdır.” şeklindeki sözlerinde belirttiği gibi öğrencilerin özellikle sosyal medya etkisine yoğun biçimde maruz kalmaları onların düşünme süreçlerini olumsuz biçimde etkilemektedir.

Öğretmenler tarafından öğrencilerle ilgili ifade edilen diğer sorunlar ise **okuma yazma becerilerinin düşük olması** (Ö4, Ö6, Ö8), **yeterince kitap okumama** (Ö6, Ö8, Ö9), **ekonomik sorunlar** (Ö4, Ö6, 10), **kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olması** (Ö9, Ö12) şeklindedir. Kimi öğretmenler ayrıca **güncel olaylara ilgisizlik** (Ö7), **derse karşı ilgisizlik** (Ö7), **özgüvensizlik** (Ö9), **devamsızlık** (Ö4), **kavramların yeterince**

öğrenilememesi (Ö2) gibi sorunları dile getirmiştir. Örneğin Ö9 bu sorunlardan bazılarını “Sosyal bağlarının zayıf olması, kitap okumaları, öz güvensizlikleri belki sosyal medyanın da bunun etkisi var. Yani sosyal medyayla çok meşgul oluyor belki 5 6. sınıfta değil ama üst sınıflarda 7 ve 8. sınıflarda bu var. Yani sosyal medyaya bağımlı bir gençlik var. bu da konuşmayınca fikirlerini özgürce söylemeyince eleştirmeyince az önce bahsettiğimiz becerilerde düşünme becerileri de gelişmiyor düşük oluyor.” sözleri ile belirtmiştir.

Şekil 4.19: Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlgili Sorunlara Yönelik Görüşleri Bulgusunun Genel Görünümü



Öğretmenlerin sistem ile ilgili sorunlara yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14) **liseye geçiş sınavlarının** olumsuz **etkilerini** dile getirmiştir. Örneğin Ö6’ın “Mesela inkılap tarihinde on soru çıkıyor ve katsayı değeri sadece bir her bir sorunun matematikte yirmi soru var ve katsayı değeri dört puan çocuk diyor ki ona göre çözerim. Dört sosyal sorusu çözeceğime bir matematik yaparım. Bu sefer derse ilgisi azalıyor. Ne yazık ki sınav sisteminden dolayı ilgileri düşük. Sınavın girdiği yerde ne yazık ki çocuklar o katsayı olayına bakıyorlar.” şeklindeki ve Ö13’ün “Maalesef çok zayıf kalıyoruz. Zayıf kalmamızın sebebi de toplumumuzda oluşturduğu an bu yanlış bir algı. Sayısal ve sözel diye ayrılıp sayısala değer veriliyor olması, en zeki öğrencilerin sayısala yönlendiriliyor olması. Onun ve onların sürekli olarak tıp gibi mühendislik gibi alanlara yönlendiriliyor

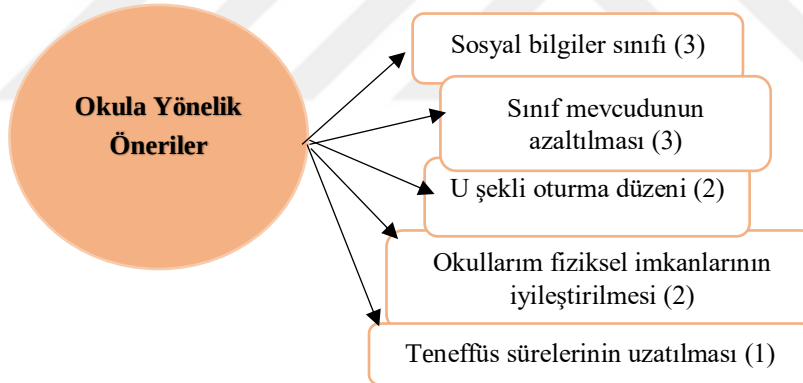
olması. O yüzden sosyal bilgileri sanki böyle ikinci sınıf, üçüncü sınıf gibi veya üvey evlat gibi bir pozisyona düşürüyorlar. Ya da LGS de katsayı olarak matematiğin 4 kat sayısı varsa sosyal bilgilerin bir kat sayısı olması. Bunlar insanlarda ister istemez olumsuz bir olumsuz demeyelim de gereksiz, değersizmiş gibi bir algı yaratıyor.” Şeklindeki sözlerinden de anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersinin ulusal sınav sisteminde ikinci planda kalması, öğrencilerin sınavlarda derse olan ilgilerinin düşük olması gibi ulusal sınavın yarattığı alt problemleri dile getirmiştir.

4.2.9. Öğretmenlerin Daha Etkili Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlere düşünme becerileri eğitiminde yönelik önerilerinin neler olduğu hakkında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular *okula yönelik öneriler*, *yöneticilere yönelik öneriler*, *öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneriler* ve *genel öneriler* kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Okula yönelik öneriler

Şekil 4.20: Öğretmenlerin Okula Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü



Şekil 4.20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler düşünme becerileri eğitimi kapsamında okullarda uygulanabilecek birtakım öneriler de bulunmuşlardır. Bu öneriler daha önce ifade edilen sorunlarla da bağlantılı olarak *sosyal bilgiler sınıfı* oluşturulması (Ö1, Ö2, Ö12), *sınıf mevcutlarının azaltılması* (Ö3, Ö10, Ö14), *U şekli oturma düzeni* (Ö2, Ö10), *teneffüs sürelerinin uzatılması* (Ö1) ve görsel ve interaktif materyallerle *okulların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi* (Ö2, Ö5) şeklinde sıralanabilir. İlgili önerilere yönelik kimi örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Kesinlikle benim dersime uygun bir sınıf. Laboratuvar gibi bir oturma düzeni olan bir sosyal bilgiler sınıfı. Mekan olarak önce o olmalı. Sonra çocukta merak uyandıracak konular da çocuğa da fırsat verilmeli. Çocuklar ilgi duydukları alanlarda ürünler üretmeli. Okulun bir alanı olmalı yıl boyunca bu ürünleri her üniteye mesela oraya koymalıyız ve sene sonu hazır bir sergi olmalı. Sonra çocuklar

kendi ürünleri ile mesela ilgi duyduğu alanla ilgili çalışma yapmalı ve bunu sergide anlatabilmeli.”

Ö10: “Sınıflarımız kalabalık. Hani her zamanki gibi U düzenin tabii ki sınıflarda bir U düzeni olsa herkesle göz teması kurabilsek çocuklar da birbirini görse hem işte birbirlerine karşı öğretmene de herkes eşit uzaklıkta tabii ki hani ya o ortam çok farklı olur hep bunun eğitimini aldık işte bu düzeni en güzel sınıf ortamı vesaire ama sınıflar çok kalabalık. Bazen dörtlü sınıf olduğu için aralarda bile gezinemiyoruz. Sınıfların mevcudu daha hızlı olsa ders saatleri daha fazla olursa ve bir sınıflara istediğimiz şekle getirsek daha güzel bir ortam olur. Hani evet doğru teknik yöntem hangisi biliniyor ama uygulama biraz kitaptaki doğruyla uygulamadaki doğru olmuyor tutmuyor olmuyor maalesef.” sözleri ile ifade etmişlerdir.”

Yöneticilere yönelik öneriler

Araştırmaya katılan düşünme becerileri eğitimin geliştirilmesi kapsamında öğretmenler yönetici ve otoriteler tarafından sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların yeniden yazılması ve **programın güncellenmesi** (Ö2, Ö3, Ö12, Ö14), **sosyal bilgiler ders saatlerinin arttırılması** (Ö3, Ö7, Ö9, Ö10), **ailelere düşünme becerileri eğitimi verilmesi** (Ö5, Ö12, Ö14) ve **ekran bağımlılığının önlenmesi** (Ö5, Ö11) gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 bu durumu “Hani yine de çok gereksiz konu var bu gereksiz konular yerine günlük hayatı onda artık hazırlayacak konular konusu daha çok düşünmeye sevk edecek bizim bu düşünme becerilerini burada yazdığınız dışında becerilerini kullanabileceğimiz daha fazla konumuz olsa... Böyle bu konuların müfredata alınması iyi bir çözüm olabilir bence (...) Bu konuda velilere Bence eğitim verilmesi gerekir. Her zaman derim ki: " her çocuk doktor mühendisi olmak zorunda değil. Bu ülkenin terziye de ihtiyacı var manava da ihtiyacı var." Her mesleğin kutsal olduğunu mesleklerin eşit olduğunu önce çocuktan önce veliye öğretmemiz gerekiyor. Önemli olan meslek çocuğun hayatını kimseye muhtaç olmadan geçirebileceği sevdiği bir hayat yaşayabileceği bir kazanç sağlaması gerekiyor bence. Bu konuda veliler bilinçlendirilmeli çünkü veliler çocukları itiyor doktor olacaksın mühendisi olacaksın diye çocuk o zaman akademik başarıya yöneliyor. Sınav kaygısı artıyor ezbercilik artıyor ezberciliğin olduğu yerde de çocuk yani düşünme becerisine söz edilemez.” sözleri ile ifade etmiştir.

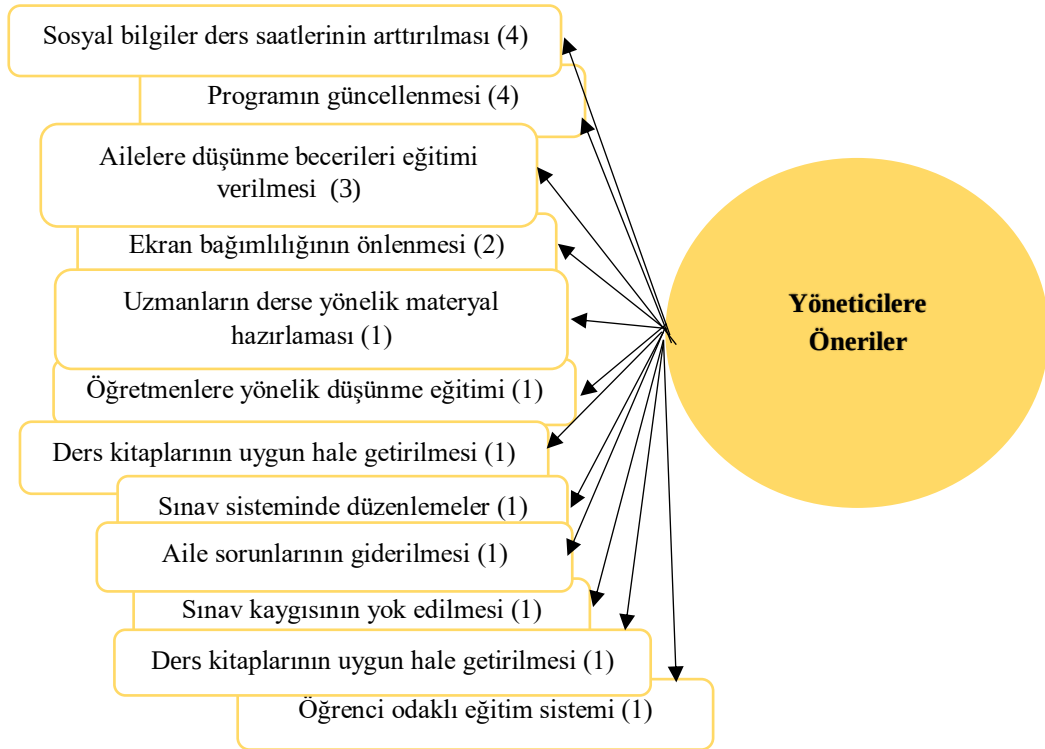
Öğretmenler tarafından ifade edilen diğer öneriler ise **uzmanların derse yönelik materyal hazırlaması** (Ö6), **sınav sisteminde düzenlemeler** (Ö6), **öğretmenlere yönelik düşünme eğitimi** (Ö14), **sınav kaygısının yok edilmesi** (Ö3) **aile sorunlarının giderilmesi** (Ö11) ve **ders kitaplarının** görsel ağırlıklı olacak şekilde düşünme becerileri eğitimine **uygun hale getirilmesi** (Ö12) şeklindedir. İlgili görüşlerin bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö12: “Öncelikle bizim dersimizde ders kitaplarımızın yenilenmesi lazım iyi bir çizimle yenilenmesi lazım görsellerin eklenmesi lazım. Mesela sarayı anlatırken Topkapı Sarayı’nın bölümlerinin çizilmesi gerekiyor. Görsel etkisi yok bizim kitaplarımızın ve bu çok önemli. Biraz askeri teşkilatı anlatırken bir yeniçeri kıyafetiyle bütün ayrıntılarıyla çizilmesi bir saray hayatının çizilmesi işte Osmanlı’da topluma anlatırken konar Göçer insanların yaşam tarzlarının çizilmesi Avrupalılar bunu çok güzel yapıyor. Mesela Topkapı Sarayı’nı düşünün adamlar bölüm bölüm üstten çatıyı kaldırmışlar çizmişler anlatmışlar. Çocukları bu çok etkiliyor. Bir savaş tasviri biz anlatıyoruz işte hilal taktığı ama hep lafta kalıyor. Bunu bir çizimle gösterilmesi ordunun bölümleri bunlarla ilgili video çekilebilir çizgi filmler yapılabilir çünkü yeni nesil sadece gördüğünü hatırlıyor hiç okuduğunu da hatırlamıyor”,

Ö5: “Hocam önce ailesine eğitim aldırırım. İki ülkemizin ekonomik şartları maddi durumu çok veya fiziksel ortamları yeterli değil maalesef sınıflarımızda. Ne zaman sınıflarımızda Avrupa’ya örnek alma şeyini sadece yüzeysel değil de her alanda almaya başladığımız zaman o zaman bizim toplumumuzda da eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce ve problem çözme gelişecek. Yalnız biz nesillerin televizyondan bilgisayardan internetten yetişmesine bir bıraktırmalıyız. Burada ekran bağımlılığı da büyük bir sorun onun ortadan kalkması lazım. Burada en büyük sıkıntımız Aslında bu. Eğer yanlış hatırlamıyorsam bugün Almanya’da cep telefonu kullanımı bir yıldır yasak. Şunları görüyorlar öğrenciler daha başarılı, daha aktif derslere katılıyorlar, kendilerini daha iyi ifade ediyorlar, daha sosyal öğrenciler olmaya başladılar. Aslında bizim en büyük sıkıntımız teknoloji bağımlılığıdır.”

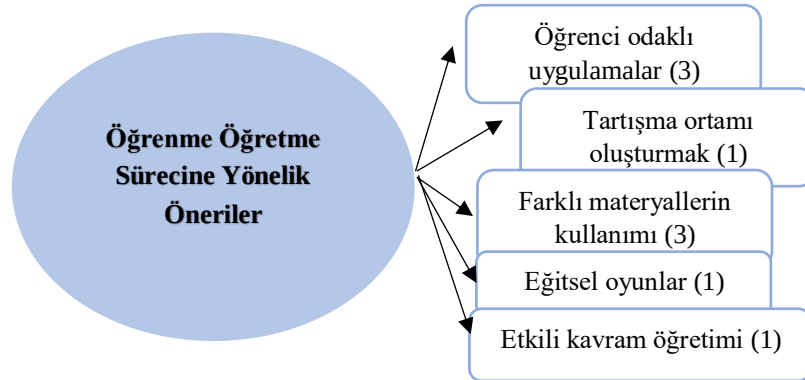
Ö6: “Ona her şeyi anlattıklarınızı destekleyen görseller sunmak çok önemli. Daha görsel ağırlıklı sınıflar olsun isterdim. Dersi kuru kuruya anlatmak yerine bir video göstermek daha etkili. Bu konuda da mesela bakanlıklar ya da üniversiteler işte herhangi bir konuda şeyler hazırlaması filmler hazırlaması konularla ilgili videolar hazırlaması güzel olur. Seviyeyi yükseltir. Daha interaktif sınıflar ve öğrenci odaklı eğitim olmalı bence. Sonra bu sınav sistemi değişmeli çocuk rahatlasın ki becerilerin öğretimi için bizlere alan açsın.”

Şekil 4.21: Öğretmenlerin Yöneticilere Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü



Öğrenme öğretme sürecine yönelik öneriler

Şekil 4.22: Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü

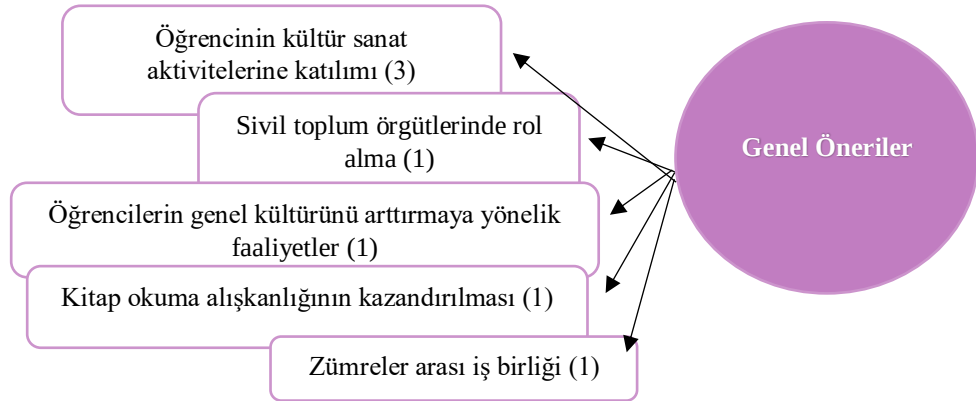


Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (Ö2, Ö7, Ö9) öğrencilere ödevlendirmelerde bulunmak, proje çalışmaları, okul başkanlık seçimlerini organize etmek gibi yollarla **öğrenci odaklı uygulamalar** yapmanın düşünme becerileri eğitiminde olumlu sonuçlar doğuracağını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö7 “...etkinlikler faaliyet gibi şeyler mi yapılabilir görev verilerek şunu hazırla diyerek şununla ilgili bir şeyler hazırla konuşma hazırlar ya da bir yani böyle etkinlik şeklinde ödev şeklinde bir şeyler verilerek bilmiyorum olabilir mi bir şeyler üretmeleri sağlanabilir mi?” sözleriyle bu öneriyi ifade etmiştir.

Oldukça sınırlı olsa da bazı öğretmenler derse uygun dönem kıyafetleri ya da üç boyutlu materyallerin sınıfa getirilmesi, VR gözlüklerin kullanılması gibi **farklı materyallerin kullanımı** (Ö10, Ö12, Ö14), **tartışma ortamları oluşturmak** (Ö9), **eğitsel oyunların kullanımı** (Ö12), **etkili kavram öğretimi** (Ö12) gibi önerilerde de bulunmuşlardır. Örneğin Ö14 “Artık şöyle bir şeyler var ilerleyen zamanlarda hani VR gözlük icabında biz kendimizi bir anda bir savaşın içinde bulacağız. Ve sosyal bilgiler konusunu anlatırken ne olacak işte Kurtuluş Savaşı’na veya Malazgirt Savaşı’na birden kendimizi orada bulacağız.” biçiminde, Ö9 ise “...şunlar olabilir tartışma yöntemi bazı konularda sosyal bilimlerin konusu içerisinde olan bazı güncel konuları sınıf ortamında burada tartışmaya açmak gruplar arasında bu da geliştirebilir bu saydığımız düşünce becerilerini. Yani yaratıcı düşünce için farklı fikirler ortaya sunacağı yine tartışmada bir soruna dair yeni fikirler ortaya çıkacak. Tartışma soru cevap bunlarla geliştirebiliriz.” sözleri ile bu önerilerin bazılarını dile getirmiştir.

Genel öneriler

Şekil 4.23: Öğretmenlerin Genel Önerileri Bulgusunun Genel Görünümü



Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları düşünme becerileri eğitim sürecine yönelik birtakım genel önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler öğrencinin **kültür sanat aktivitelerine katılımı** (Ö1, Ö4, Ö14) ve bu aktivitelerin sonrasında **tartışma platformlarının oluşturulması, öğrencilerin genel kültürünü arttırmaya yönelik faaliyetler** (Ö9), **kitap okuma alışkanlığının kazandırılması** (Ö9), **zümreler arası iş birliği** (Ö9), **sivil toplum örgütlerinde rol alma** (Ö2) şeklinde sıralanabilir. İlgili önerilere yönelik kimi örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Toplumsal olaylar mesela diyelim ki kanserle ilgili bir sivil toplum kuruluşunda mesela çalışma fırsatı verilmeli. Hiç unutmuyorum çok kenar mahalledir aslında Mümtaz Kuru Ortaokulu beyaz o gün için şey dağıttılar ucuna nazar boncuğu takıp çocuklar o kadar önemsediler ki onu taşımayı. Mesela onu başlatan çocuk çok popüler oldu. Bakın ne kadar o çocuk bir farklılık yarattı. Alan yarattı. Birey olarak kendini gösterdi. O yaptı dedik tebrik ettik. Herkes fark etti onu ve bu yaratıcı olma konusunda bir sonraki adıma geçti.” biçiminde,

Ö9: “...bir de maddi imkansızlıklar da var tabii. İsteriz ki tarihi mekanları işte çevreyle ilgili konularda geziler vesaire düzenleyelim ama maddi imkansızlıklarla bizi sınırlıyor. Çocuk görsün alıssın bu şekilde yaratıcı düşünme becerisi daha çok gelişir. ...Sürekli yani soru cevap tekniği ile ancak bunu geliştirmeye çalışabiliriz. Örneklerden yola çıkarak çocukların düşünsel anlamda zenginliğini artırmamız lazım yani çocuk görmediği duymadığı bir şey yorumlamaz bir fikir sunamaz. Bunu zenginleştirmeye çalışabiliriz sınıf ortamında. Yani çocuğun biraz da genel kültürünü arttırmaya yönelik sadece kitaptaki müfredata bağlı olarak değil genel kültürünü artıracak çalışmalarda ağırlık vermemiz gerekir.”



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların kendi içinde ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçları doğrultusunda değerlendirildiği tartışmaya ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinin yüksek düzeyde düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde diğer dersleri de bütün olarak ele alan Şahin (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin devam ettikleri tüm sınıfların yüksek düzeyde düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında öğretmenler ile yapılan çalışmalarda da (Alkın Şahin ve Gözütok, 2013; Gelen, 2002; Yağcı, 2008), öğretmenlerin sınıf ortamlarında düşünmeyi destekleyici davranışlar gösterme bakımından kendilerini oldukça olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan bu araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerden bazıları düşünme dostu sınıf atmosferini sağladıkları gerekçesi ile sınıflarını düşünme dostu özellikler bakımından yeterli bulduğunu belirtse de bazı öğretmenler fiziki yetersizlikler, aile yapısı, mülteci öğrenciler, kalabalık sınıflar, öğrencilerin bilişsel özellikler bakımından birbirlerinden farklı olmaları gibi doğrudan öğretmenlerle ilişkilendirilemeyecek bir takım problemler sebebiyle sınıflarını düşünme dostu olarak görmediklerini dile getirmişlerdir. Sadece bir öğretmen ise öğretmenlerin düşünme becerileri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı gerekçesi ile düşünme dostu sınıfları oluşturamadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmada ölçek toplam puanı ile tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, fakat bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf özelliklerine yönelik öğrenci değerlendirmelerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Ancak Şahin'in (2015) çalışmasında kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu, başka bir deyişle kız öğrencilerin dersleri daha düşünme dostu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim ortamlarını düşünme dostu olarak değerlendirmeleri kendi düşünme becerisi düzeylerine bağlı olarak ilgili etkinliklerin farkındalığının daha fazla olduğu düşünülebilir. Her ne kadar öğrencilerin eleştirel düşünme (Görücü, 2014; Kahraman, 2008) becerisine yönelik kimi çalışmalarda cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiş olsa da kimi çalışmalarda kız öğrenciler lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Örneğin Gürler, vd. (2015) çalışmalarında ortaokul

öğrencilerinin orijinal düşünme becerilerine yönelik kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Özben ve Argun'un (2005) çalışmasında öğrencilerin yaratıcılık puanlarını akılcılık ve esneklik boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri düştükçe öğrenim gördükleri sınıfları düşünme dostu sınıf özellikleri bakımından daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla alt sınıflarda daha düşünmeye dönük farklı etkinliklerin yapılabildiği düşünülebilir. Öte yandan araştırmanın nitel bulgularında bu durumun nedenleri olarak görülebilecek kimi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler dersin ulusal sınav sistemindeki ve toplumdaki ön yargılar sebebiyle gereken değeri göremediğini ve bu yüzden de dersin istenen davranışlara ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin sınav seneleri olmaması bu sebeple de sosyal bilgiler derslerine ilgilerinin düşmemiş olması ile sosyal bilgiler derslerini düşünme becerileri bakımından daha olumlu algılamaları arasında pozitif yönde bir ilişki kurulabilir. Üst yaş gruplarına yönelik kimi çalışmalarda da ulusal sınav sisteminin öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine verdiği zarar verdiği vurgulanmaktadır. Örneğin Akkuş Çakır ve Senemoğlu'nun (2016) çalışmasında öğrenci ve öğretim üyeleri öğrencilerin üniversiteye düşünme becerileri bakımından yeterince hazır gelmediğini vurgulamış ve bunun belirgin sebeplerinden biri olarak sınav sistemi ve sınav sisteminin analitik düşünme becerilerin geliştirilmesini olumsuz etkilemesi olarak göstermiştir.

Araştırma sonuçları not ortalaması yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini düşünme dostu sınıf özellikleri bakımından yeterli bulma durumlarının da arttığını göstermiştir. Tüm dersleri içine alacak şekilde eğitim ortamlarının düşünme dostu özelliklerini değerlendiren Şahin (2015)'in çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin tarafından da vurgulandığı gibi başarı düzeyi yüksek öğrencilerin aynı zamanda derslerde istenen davranışlara ulaşma düzeyi, ders içi faaliyetlerden yararlanma oranı ve yapılan çalışmalarda ön planda olma durumları daha yüksek olanlardır. Bu öğrencilerin düşünmeyi destekleyici özellikler açısından kendilerine ve öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerinin daha olumlu olması beklenilebilir. Öte yandan cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlarda da tartışıldığı gibi öğrencilerin eğitim ortamlarını düşünme dostu olarak değerlendirmelerinin kendi düşünme becerisi düzeylerine bağlı olarak ilgili etkinliklerin farkındalığı ile de açıklanabilir. Nitekim Baş ve Kıvılcım (2013) çalışmalarında öğrencilerin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı

düşünme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda akademik başarı düzeyi daha yüksek öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerisi düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu kapsamda eğitim ortamlarını değerlendirdikleri düşünülebilir.

Araştırmada anne baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini düşünme dostu sınıf özellikleri bakımından daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Şahin (2015)'in çalışmasında babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin eğitim ortamlarını düşünme dostu sınıf özellikleri bakımından daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum aileden alınan eğitim ve düşünme becerileri açısından sahip olunan hazırbulunuşluk ve yeterlik düzeyinin eğitim ortamına yönelik değerlendirmeleri etkilediğini düşündürebilir. Nitekim kimi çalışmalarda geometrik düşünme (Fidan ve Türnüklü, 2010) ve eleştirel düşünme (Kahraman, 2008) gibi bazı düşünme becerilerine sahip olma düzeyinin ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da bu araştırma sonuçları ile bağlantılı olarak öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirilmesi konusunda sıklıkla dile getirdikleri problem ailenin eğitimsiz olmasıdır.

Araştırmada sosyal bilgiler derslerine yönelik ilgi ve sevgi düzeyleri etkisi araştırılan diğer değişkenlerdir. Bu kapsamda derse yönelik ilgisi ve sevgisi daha yüksek olan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinin daha düşünme dostu sınıf özellikleri sergilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Nitekim bu nicel araştırma sonuçları ile bağlantılı olarak nitel boyutta öğretmenler düşünme becerileri kapsamında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri bakımından oldukça farklılık gösterdiğini dile getirmiştir. Derse yönelik ilgi duyan öğrencilerin istenen davranışlara ulaşma düzeyinin de daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler düşünme becerileri kapsamında öğrencilerin dersi sevme durumlarının derse yönelik ilgilerini, hazırbulunuşluklarını etkilediğini ve dolayısıyla da düşünme becerileri eğitimi noktasında öğrencilerin istenen davranışa ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe sosyal bilgiler derslerini daha düşünme dostu değerlendirdikleri, benzer şekilde okulların sosyoekonomik düzeyi düştükçe yine öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde düşünmeyi engelleyici davranış daha fazla sergilediğini düşündükleri görülmüştür. Nitekim bu araştırma sonuçları ile bağlantılı olarak nitel boyutta özellikle

alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerin ekonomik sorunları, okulların fiziksel ve maddi yetersizlikleri gibi sorunların düşünme becerilerini geliştirmede bir engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kahraman (2008) çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okulların sosyoekonomik düzeyleri arasında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında elde edilen bulguların sonucuna göre öğretmenlerin pek çoğu düşünme becerileri kavramını tanımlamakta zorluk çekmiştir. Kimi öğretmenler ise farklı görüş ve düşünceler üretebilme, çok boyutlu düşünme, düşünerek bilgiye sonuca ulaşma, düşünme yeteneği, bir konuyu analiz edebilme, önceki bilgi ve öğrenmelerle bağlantı kurabilme, idrak etme ve zihinsel yeterlilikler şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Karsantik (2016) çalışmasında öğretmenlerin düşünme becerilerini fikir üretme, insana ait temel özellik, sonuca ulaşma, çözümleme, zihinsel süreç şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan öğretmenlerin düşünme becerilerini tanımlamaya kıyasla neleri düşünme becerileri olarak gördükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, ilişkilendirme, yaratıcı düşünme, uygulama, olaylar arasında bağlantı kurma, güncel olayları takip etme, analitik düşünme, sentez, yordama, karşılaştırma, düşüncelerini ifade etme, analiz, sentez, değerlendirme, soyut kavramları anlayabilme, problem çözme gibi becerileri sıralamışlardır. Benzer şekilde Doğan Altun ve Ekinci Vural'ın (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerini yaşanan olaylar karşısında farklı çözümler bulma, çözüm üretebilme şeklinde tanımlamışlardır.

Düşünme becerilerinin kazandırılması kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Düşünme becerileri eğitiminin oldukça gerekli olduğu konusundaki görüşlerini öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri, öz denetimli bir insan olmaları, doğru kararlar almaları kendilerine ve topluma daha iyi birer gelecek sağlarken nitelikli insan olacakları ve nitelikli bir toplum oluşturacakları gibi nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde Baysal, Çarıkçı ve Yaşar (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerini kazanması halinde daha kaliteli bir yaşam sürecekları, değişen dünyaya ayak uydurabilecekleri, kendilerini tanıyıp karar alabilecekleri gerekçeleri ile düşünme becerilerinin çağa uymada yardımcı olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okuma etkinliklerinin fazla ve sözel bir ders olması sebebiyle Türkçe ve din kültürü gibi derslerin de önemli olduğunu ifade etmiştir. Kimi öğretmenler ise teknoloji tasarımı, fen bilgisi, müzik ve resim derslerin de düşünme becerileri eğitimi kapsamında rol oynadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Söylemez (2018) çalışmasında Türkçe dersinin pek çok beceriyi kazandırmada uygun bir öğretim programına sahip olduğunu, Çetin (2013) de din kültürü dersinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan öğretmenlerin tamamı düşünme becerileri eğitimi için en uygun dersin bireyi topluma hazırlaması, hayatla ilişkili bir ders olması, öğrenciye ifade özgürlüğü tanınması ve müfredat yapısının oldukça uygun olması gerekçeleri ile sosyal bilgiler dersi olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerilerini geliştirmeye ve öğretmeye yönelik pek çok kazanıma sahip olduğunu düşünmektedirler. Sosyal bilgiler derslerinin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, bir konu hakkında fikir üretebilme, okuduğunu anlama, olayları yorumlama, ilişkilendirme, güncel olaylarla bağlantı kurma, düşünmek, sorunların farkına varma, yaşadığı olaylardan ders çıkarma, okuma, araştırma, sorgulama, değerlendirme gibi becerileri kazandırmada oldukça başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim ilgili başlıkta açıklanmış olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da araştırma bulguları ile eşleşmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler derslerinin kısıtlı ders süresine sahip olması, liseye geçiş sınavlarında geri planda kalması, derse yönelik toplumsal ön yargılar, ders içeriğindeki soyut kavramların fazla oluşu, yeterince uygulamaya dönük olmaması, programın yoğun olması, konuların kendini tekrar etmesi, daha fazla ilgili kazanıma ihtiyaç duyulması gibi olumsuz özelliklerinin düşünme becerileri eğitimine engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamını düşünme dostu sınıf özelliklerini öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirdiği, sorgulama ve eleştiriye açık, farklı bakış açılarının ifade edildiği demokratik bir sınıf olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise beyin fırtınası gibi düşünmeye sevk edici, ilgi çekici etkinliklerin, görsel ve işitsel bakımdan ilgi çekici materyallerin kullanıldığı sınıflar olarak betimlemiştir. Öğretmenlerin rehberlik ettiği daha az sayıda öğrencinin bulunduğu interaktif sınıflarda esnek bir oturma düzeni ile dersleri gerçekleştirilecek dersleri düşünme becerileri eğitiminde oldukça faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Özel sosyal bilgiler dersi, düşünme için yeterince zaman ayrılması, derslerin öğrenci merkezli olacak şekilde planlanması öğretmenler tarafından ifade edilen diğer özelliklerdir. Benzer şekilde

Yenilmez ve Yolcu (2007) çalışmalarında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat vermesi, her düşünceye saygı duyması sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca konu merkezli bir eğitim anlayışının sürdürülmesi sebebiyle yaratıcılığın gelişimin engellendiği ve öğrenci merkezli anlayışa geçilmesi gerektiği sonucuna da ulaşmıştır. Tokyürek (2011) de ilköğretim öğretmenlerinin adil, hoşgörülü, özgürlükçü bir yaklaşım sergilemelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı düşünme becerileri eğitimi için her öğrencinin düşüncelerini özgür bir şekilde dile getirdiği bir sınıf atmosferi oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen ise özgür bir sınıf atmosferinin yanında öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri bir sınıf oluşturulduğu belirtmiştir. Benzer şekilde Batdal Karaduman ve Çiftçi (2018) çalışmalarında yaratıcılığı desteklemek üzere sınıf öğretmenlerinin özgür, iş birlikçi bir sınıf ortamı oluşturdukları sonucuna ulaşmışlardır. Doğanay ve Yağcı (2011) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerin düşünme için gerekli olan pozitif ortamı sağladıkları, Çelikkaya (2011) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içinde rahatça görüşlerini ifade edebilmelerine olanak sağladıkları ve Doğan Altun ve Ekinci Vural (2017) ise çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin güvenli, eleştiri ve korkudan uzak hoşgörülü bir ortam sağladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenler özgür sınıf atmosferinin yanında soru-cevap, araştırma inceleme ödevleri, güncel olayları takip etme, yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yolu ile öğretim, örnek verme, merak uyandırma, örnek olay, eğitsel oyun, harita inceleme, beyin fırtınası ve sunum gibi yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin düşünme becerileri eğitiminde olumlu anlamda bir fark yarattıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amacıyla soru-cevap (Çelikkaya, 2011; Özyurt Bezirgan, 2019; Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017; Karsantık, 2016), günlük yaşamla bağlantı kurma (Yağcı, 2008; Çelikkaya, 2011; Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017; Karsantık, 2016), beyin fırtınası (Karsantık, 2016) bireylerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlama (Doğanay ve Yağcı, 2011) gibi teknikler kullandıkları başka araştırmacılar tarafından ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi kapsamında materyal kullanımlarının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin tamamı akıllı tahtaların materyal ihtiyaçlarını tamamen karşıladığını, ilgili materyali internet ortamında rahatlıkla erişebildiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan bazı

öğretmenler görsel nesneleri düşünme becerileri eğitiminde öğrencilerin pek çok duyu organına birden hitap ettiği gerekçesi ile kullandıkları ifade ederken sadece bir öğretmen yine aynı gerekçe ile gerçek nesneleri sınıfa getirerek öğrencilerin düşünme becerileri eğitimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Doğan Altun ve Ekinci Vural (2017) çalışmamalarında okul öncesi öğretmenlerin her türlü duyu organına hitap eden pek çok materyali kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ölçme ve değerlendirme adımını öğretmenlerin tamamı hazırlaması ve puanlamasının kolay olması, ulusal sınav sistemine uygunluğu gerekçeleri ile çoktan seçmeli testler aracılığı ile gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise düşünme becerileri eğitimine daha uygun olduğu, öğrencileri sınırlandırmadan ifade özgürlüğü tanıdığı gerekçeleri ile açık uçlu soru türünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi soru türleri kullanmalarını çoktan seçmeli soru türüne kıyasla öğrenciye daha fazla ifade özgürlüğü tanınması gerekçesi ile ilişkilendirmişlerdir. Kimi öğretmenler ise bu ölçme araçlarının yanı sıra öğrencilerin derse katılım düzeylerini bir değerlendirme aracı olarak kullandığını dile getirmiştir. Yalnızca bir öğretmen belirlediği bir konuyu öğrencilerin sunması etkinliğini de ölçme değerlendirme aracı olarak kullandığını ifade etmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler açık uçlu sorular ve araştırma incelemeye dayalı ödevler başta olmak üzere kavram haritaları, öğrenci ürün dosyaları, doğru-yanlış, tanımlı dallanmış ağaç gibi ölçme araçlarını kullanmalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Fakat bu ölçme araçlarını kullanmayan öğretmenler bu durumu öğretmenlerin dersle ilgili sorunlara yönelik görüşleri bulgusunda yer alan sorunlarla ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi kapsamında pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma boyunca öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen sorunlar sosyal bilgiler derslerinin kısıtlı süreye sahip olması, programın yoğun olması, soyut kavramların fazla olması, müfredatın uygulamaya yönelik olmaması, ders kitaplarının yetersiz oluşu, konular arasındaki bağlantı eksikliği, ailelerin baskıcı, eğitimsiz, geleneksel olması, öğrenci velilerinin iş birliği içinde olmaması, okulların fiziksel ve maddi yetersizlikleri, kabalık okul ve sınıflar, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin olumsuz etkisi, yaş ve olgunluk bakımından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, ekran bağımlılığı, liseye geçiş sınavlarının etkisi, okuma yazma becerilerinin düşük olması, yeterince kitap okumamaları, öğrencilerin ekonomik sorunlar, kendilerini ifade etme konusunda yetersiz kalmaları şeklinde sıralanabilir. Düşünme

becerileri eğitiminin daha yeterli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu sorunların çözülmesi gerekmektedir. Nitekim araştırma sonucu elde edilen sorunlara paralel olarak katılımcılar ailelere düşünme becerileri eğitimi verilmesi, programın uygulamaya dönük olacak şekilde güncellenmesi ve kazanımların yeniden yazılması, sosyal bilgiler ders saatlerinin arttırılması, okullardaki fiziksel imkanların iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, sınav sisteminde düzenlemeler, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, ders kitaplarının uygun hale getirilmesi, proje çalışmaları gibi öğrenci odaklı uygulamalar gibi bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Öte yandan öğretmenler bu önerileri dile getirmelerine rağmen kısıtlı ders süresi, sınav sistemi gibi sorunları gerekçe göstererek öğrenme öğretme sürecinde genellikle öğretmen odaklı uygulamalar ile sınırlı kaldıkları göze çarpmaktadır. Bazı öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar ise güncel olaylara ilgisizlik, derse karşı ilgisizlik, özgüvensizlik, kavramların yeterince öğrenilmemesi, devamsızlık, daha fazla ilgili kazanıma ihtiyaç duyulması, müfredatın kendini tekrar etmesi, derse yönelik ön yargılardır. Bu sorunlara bağlı olarak etkili kavram öğretimi, farklı materyallerin kullanımı gibi önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenler bu önerilerde bulunmuşsa da öğrenme öğretme sürecinde akıllı tahta kullanımı ile sınırlı kaldıkları göze çarpmaktadır. Katılımcılar tarafından ifade edilen düşünme becerileri eğitimine olumlu sonuçlar doğuracağına kanaat getirdikleri diğer öneriler sosyal bilgiler sınıfları, U şekli oturma düzeni, teneffüs sürelerinin uzatılması, sınav kaygısının yok edilmesi, aile sorunlarının giderilmesi, öğretmenlere yönelik düşünme becerileri eğitimi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri tartışma ortamları oluşturmak, zümreler arası iş birliği, öğrencilerin kültür sanat aktivitelerine katılımı, sivil toplum örgütlerinde yer alma, öğrencilerin genel kültürlerini arttırmaya yönelik faaliyetler, öğrenci odaklı eğitim sistemi, uzmanların derse yönelik materyal hazırlaması şeklinde sıralanabilir. Fakat ilgili başlıklarda da ifade edildiği üzere eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında oldukça önemli bir konumda bulunan öğretmenler bir takım sorunlar yaşadıkları gerekçesi ile düşünme becerileri eğitimini yeterince etkin veremediklerini ifade etmişlerdir. Bu sorunları öğretmenlerin tamamı kendileri ile ilişkili olmayan nedenlerle ilişkilendirmiştir. Oysaki eğitim öğretim süreçlerinde daha esnek uygulamalar, çeşitli materyaller, öğrenci odaklı anlayış talep etmelerinin yanında kendi derslerini öğretmen odaklı ve genellikle bir yöntem, bir teknik ve bir materyal ile sınırlı kalacak şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca zümreler arası iş birliği, öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri tartışma ortamları gibi öğretmenlerin organize olup kolaylıkla çözebilecekleri sorunları düşünme becerileri eğitimi ile ilişkilendirdikleri

görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması çocuklarına karşı tutumlarını etkilediği (Doğanay ve Yağcı, 2011), öğretmenlerin yeterli zamana sahip olmadıkları (Doğanay ve Yağcı, 2011; Yağcı, 2008; Karsantik, 2016) sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrenciler ile yeterince ilgilenemedikleri (Doğanay ve Yağcı, 2011; Yağcı, 2008), araç gereçlerin ve sınıfların fiziksel bakımdan yetersiz oluşu (Yağcı, 2008), öğrencilerin kendilerini ifade etmede çekingen davranması (Yağcı, 2008), öğrencilerin ekonomik sorunlar yaşayarak araç gereçlere rahatça ulaşamadıkları (Doğanay ve Yağcı, 2011), aile tutumları (Karsantik, 2016), ulusal sınavların etkisi (Karsantik, 2016) sınıf ortamlarının düşünme becerileri eğitime uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği (Yenilmez ve Yolcu, 2007) sonuçların yer aldığı görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Düşünme becerileri eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik araştırma bulguları kapsamında öğretmenlerin görüşleri ve alanyazın dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okullarda düşünme becerileri eğitime yönelik faaliyetlerin artırılması.
- Okullara sosyal bilgiler dersliklerinin açılması.
- Okulların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi.
- Sosyal bilgiler öğretim programı, kazanımları ve ders kitaplarının düşünme becerileri eğitimi göz önünde bulundurularak düzeltilmesi.
- Öğretmenlere düşünme becerileri hakkında hizmet içi eğitimlerin verilmesi.
- Düşünme becerileri eğitime yönelik ders saatlerinin oluşturulması.
- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine ve Türkçe diline entegrasyonunun yapılması.
- Öğrencilerin sınav kaygısını gidermeye yönelik çalışmaların yapılması

5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın katılımcıları 15 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yapılacak araştırmada daha genç sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışmalar yürütebilirler.

- Bu araştırmada on dört öğretmenin görüşlerine başvurularak veri toplanmıştır. Anket gibi nicel veri toplama araçları kullanılarak daha geniş örneklemelerden veri elde edilebilir.
- Bu araştırmada düşünme becerileri eğitimi öğretmenler ve ortaokul ğrencilerinin görüşlerine dayalı betimlenmiştir. Gözlem gibi problemi daha derinlemesine incelemeyi sağlayabilecek yöntemler kullanılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenler ve ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Veli, yöneticiler gibi farklı paydaşlarla çalışılabilir.
- Bu araştırma ortaokullarda yürütülmüştür. Lise ve üniversitelere yönelik çalışmalar düzenlenebilir.





EKLER

EK-1: Kurumsal Etik Kurul İzni



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 10.11.2022
Toplantı Sayısı: 2022/10

GÜNDEM 39: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07.11.2022 tarihli ve 153849 sayılı yazısı gereğince Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde GÜRSOY'un "*Sosyal Bilgiler Derlerinin Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 39: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07.11.2022 tarihli ve 153849 sayılı yazısı gereğince Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde GÜRSOY'un "*Sosyal Bilgiler Derlerinin Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK-2: Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Konya Valiliği'nden Alınan Uygulama İzinleri



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-67388065
Konu : Araştırma İzni (Gözde GÜRSOY)

02.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 27/12/2022 tarihli ve E-75557786-300-164780 sayılı yazımız.
c) 29/12/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde GÜRSOY'un "Sosyal Bilgiler Derslerinin Düşünme Dostu Sınıf Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerine ve eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde istatistik42@meb.gov.tr adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3- Katılım Kabul Formu (1 Sayfa)
- 4-Öğretmen Görüşme Formu (4 Sayfa)
- 5-Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (2 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay, Meram ve Selçuklu
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

EK-3: Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği İçin Alınan Uygulama İzinleri


Ahmet Doğanay
 Alıcı: ben ▾

18 Eki 2022 Sal 18:26 ★ ↩ ⋮

Merhaba Gözde. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeğini ve ilgili makaleyi ekte gönderiyorum.

Başarılar diliyorum.

Ahmet DOĞANAY

Gözde Gürsoy 18 Eki 2022 Sal, 13:16 tarihinde şunu yazdı:

2 Ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ







Windows'u Etkinleştir
 Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.


mediha sarı
 Alıcı: ben ▾

19 Eki 2022 Çar 15:05 ★ ↩ ⋮

Merhaba Gözde Hocam,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Elbette kullanmanızda sakınca yok.

Başarı ve kolaylıklar dilerim.

Mediha

Gözde Gürsoy < 18 Eki 2022 Sal, 12:59 tarihinde şunu yazdı:

2 Ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ







EK-4: Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Bu form aracılığıyla sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik özelliklerini senin görüşlerin doğrultusunda belirlemek istiyorum. Formun ilk bölümünde araştırmayla ilgili olduğunu düşündüğüm kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” yer almaktadır. Her bölümün başında senin için yönergeler bulunmaktadır. Lütfen bu yönergeleri oku. Araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması ancak senin içten ve samimi biçimde formu tamamıyla doldurmana bağlıdır. Vereceğin bilgiler kimseye açıklanmayacak, doğru ya da yanlış şeklinde bir değerlendirmeye tabi tutulmayacak ve yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Lütfen yanlış cevap verme kaygısı duyma. Bu nedenle sorulara dürüst bir şekilde cevap ver. Soruları atlamadan, dikkatlice doldurman araştırma için çok önemlidir. İlgi ve yardımların için şimdiden teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Gözde Gürsoy

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Sevgili öğrenci bu bölümde kişisel durumunla ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda sana uygun olan seçeneği parantez işaretinin içine (X) koyarak belirt. Açıklama gerekiyorsa seçeneğin yanına yaz. Vereceğin tüm yanıtların gizli tutulacağını lütfen unutma.

1. Sınıfın?

() 5. Sınıf

() 6. Sınıf

() 7. sınıf

2. Cinsiyetin?

() Kız

() Erkek

3. Geçen dönemdeki not ortalaması? (Lütfen yaz)

4. Annenin eğitim durumu ne? Lütfen en uygun seçeneği işaretle.

() Okuma-yazma bilmiyor

() Okuma-yazma biliyor ama ilköğretim mezunu değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Üniversite mezunu

() Yüksek lisans/doktora mezunu

() Babamın eğitim düzeyini bilmiyorum

EK-4: (Devam) Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği**5. Babanın eğitim durumu ne? Lütfen en uygun seçeneği işaretleyin.**

- ☐ Okuma-yazma bilmiyor
- ☐ Okuma-yazma biliyor ama ilköğretim mezunu değil
- ☐ İlköğretim mezunu
- ☐ Ortaokul mezunu
- ☐ Lise mezunu
- ☐ Üniversite mezunu
- ☐ Yüksek lisans/doktora mezunu
- ☐ Babamın eğitim düzeyini bilmiyorum

6. Sosyal bilgiler dersine ilgi düzeyiniz nedir? Lütfen en uygun seçeneği işaretleyin.

- ☐ Hiç ilgimi çekmiyor
- ☐ Çok az ilgimi çekiyor
- ☐ Biraz ilgimi çekiyor
- ☐ Oldukça ilgimi çekiyor
- ☐ Çok fazla ilgimi çekiyor

7. Sosyal bilgiler dersini sevmeye düzeyiniz nedir? Lütfen en uygun seçeneği işaretleyin.

- ☐ Hiç sevmiyorum
- ☐ Çok az seviyorum
- ☐ Biraz seviyorum
- ☐ Oldukça seviyorum
- ☐ Çok seviyorum

EK-4: (Devam) Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği

Yönerge: Sevgili öğrenci, aşağıda sosyal bilgiler dersine yönelik siz veya öğretmeniniz ile ilgili bazı ifadeler verildi. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice oku. Cevaplarken sosyal bilgiler dersini ve öğretmenini düşünmeni istiyorum. Bu durumların hangi sıklıkla gerçekleştiğini ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini (X) şeklinde işaretleyerek belirt. <u>Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakma.</u> SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE:	(1) Hiçbir zaman	(2) Ara sıra	(3) Genellikle	(4) Her zaman
1. Öğretmenimiz bizden, kendi düşüncelerimizi de değerlendirmemizi bekler	()	()	()	()
2. Öğretmenimiz, bizi derse katılmaya özendirir	()	()	()	()
3. Öğretmenimiz bizi, arkadaşlarımızla işbirliği içinde çalışmaya özendirir.	()	()	()	()
4. Öğretmenimiz, düşüncelerimizi daha ayrıntılı açıklamamız için bize fırsatlar yaratır.	()	()	()	()
5. Öğretmenimiz bizi, farklı fikirleri karşılaştırıp değerlendirmeye özendirir.	()	()	()	()
6. Öğretmenimiz bizi, bilgilerden bir sonuç çıkarmaya özendirir.	()	()	()	()
7. Öğretmenimiz, çevremizdeki varlıklarla olaylar arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olur.	()	()	()	()
8. Öğretmenimiz bizi araştırmaya, incelemeye özendirir.	()	()	()	()
9. Öğretmenimiz, düşüncelerimizi diğer öğrencilerle paylaşmaya özendirir.	()	()	()	()
10. Öğretmenimiz sınıfta bize, düşünmemizi sağlayan etkinlikler ve problemler sunar	()	()	()	()
11. Öğretmenimiz, bilgilere farklı kaynaklardan kendimizin ulaşmasını ister	()	()	()	()
12. Öğretmenimiz, sınıfta bize önemli olduğumuzu hissettirir	()	()	()	()
13. Sınıfımızda, öğretmenimiz bizi yeni düşüncelere özendirir	()	()	()	()
14. Öğretmenimiz, bize değer verir ve sürekli takdir eder.	()	()	()	()
15. Öğretmenimiz, sorduğu sorular üzerinde düşünmemiz için bize yeterince zaman tanır.	()	()	()	()
16. Öğretmenimiz, bizi farklı fikirlere hoşgörüyle yaklaşmaya özendirir.	()	()	()	()
17. Derslere aktif olarak (soru sorma, cevap verme, görüş bildirme, etkinliklere katılma vb.) katılımım.	()	()	()	()
18. Verdiğim cevapların, neden ve kanıtlarını da açıklarım	()	()	()	()
19. Öğrenilen konuyu, daha önce öğrendiğim konularla ilişkilendiririm	()	()	()	()
20. Sınıfta öğrenilen konu, problem ya da sorulan soruyla ilgili tartışmalara katılımım	()	()	()	()
21. Derste, açık ve anlaşılır sözcükler kullanırım	()	()	()	()
22. Kitap okurken, okuduklarım hakkında kendi kendime sorular sorarım	()	()	()	()
23. Ulaştığım kaynaklardaki bilgilerin doğru olup olmadığını, başka kaynaklardaki bilgilerle kontrol ederim	()	()	()	()
24. Düşünürken, zihnimde neler olup bittiğinin farkındayım	()	()	()	()
25. Ders çalışırken, ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanmam	()	()	()	()
26. Derste, sorulan soru ya da problem zor olduğunda, onu çözmek için çaba harcamam	()	()	()	()
27. Öğretmenimiz, sınıfta öğrencilerin etkileşimine (birbirleriyle fikirlerini paylaşmalarına, ortak çalışmalar yapmalarına, vb.) izin vermez	()	()	()	()
28. Ders dinlerken, anlamadığım ya da merak ettiğim bir konu olsa bile, bununla ilgili soru sormam	()	()	()	()
29. Öğretmenimiz, kendimize ait düşünceleri değil, kitaplardan ezberlediğimiz bilgileri önemser.	()	()	()	()
30. Etkinliklerimizde, araştırmalarımızda, performans ve proje ödevlerimizde öğretmenimiz, bizden tam olarak ne beklediğini yeterince açıklamaz	()	()	()	()

EK-5: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bölüm I: Görüşme Formu Yönergesi

Değerli öğretmenim,

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere derslerinizin düşünme becerilerini kazandırmasına yönelik bir araştırma yapmak istiyorum. Ayrıca bu çalışmanın gelecekteki çalışmalara yardımcı olmasını umuyorum. Görüşmeye başlamadan önce bu araştırmanın bilimsel bir araştırma olduğunu ve sizinle ilgili verilerin bu araştırma dışında bir yerde kullanılmayacağını belirtmek istiyorum. Ayrıca araştırma yazılırken görüşleriniz isminiz ile belirtilmeyecek, bir takma isim kullanılacaktır. Görüşme süresince söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı bir şekilde aktarmak için ses kayıt cihazı kullanacağım. Bu kayıtlar sadece benim tarafımdan incelenecek, dinlenecektir ve yine yukarıda belirttiğim gibi bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında bu çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Vereceğim izin formunu imzalamanız görüşmeyi kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların kişisel bilgilerini içeren bir form doldurmalısınız. Görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gözde Gürsoy

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Evliya Çelebi

Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km. KÜTAHYA

EK-5: (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**Bölüm II: Görüşme Onay Formu**

“Sosyal bilgiler derslerinin düşünme dostu sınıf ortamı özellikleri açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler ışığında gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

İmza**Adı Soyadı**

Görüşme numarası:	
Görüşme tarihi:	
Görüşme saati:	
Görüşme yeri:	
Çalıştığı okul:	

EK-5: (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bölüm III: Kişisel Bilgiler

Sevgili öğretmenim bu bölümde kişisel durumunla ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda sana uygun olan seçeneği parantez işaretinin içine (X) koyarak belirt. Vereceğin tüm yanıtların gizli tutulacağını lütfen unutma.

1. Cinsiyetin?

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yıl olarak kıdeminiz

☐ 1-5 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 16 yıl ve üstü

3. Yaş

☐ 20-30 yaş

☐ 51-60 yaş

☐ 31- 40 yaş

☐ 61 yaş ve üzeri

☐ 41-50 yaş

4. Mezuniyet durumunuz

☐ Eğitim Fakültesi

☐ Fen – Edebiyat Fakültesi

☐ Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı

☐ Diğer

5. Öğrenim durumunuz

☐ Lisans

☐ Yüksek lisans

☐ Doktora

EK-5: (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bölüm IV: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Düşünme becerileri denildiğinde aklınıza ne geliyor?

İrdeleme: Neleri bu kapsamda değerlendiriyorsunuz?

İrdeleme: Hangilerini üst düzey düşünme becerileri olarak görüyorsunuz?

2. Öğrencilere eğitim ortamlarında üst düşünme becerileri kazandırılmalı mıdır? Neden?

İrdeleme: Öğrenci, toplum, gelecek vb. farklı açılardan değerlendirir misiniz?

3. Sizce sosyal bilgiler düşünme dostu bir ders midir? Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü (yeri ve önemi) hakkında ne düşünüyorsunuz?

İrdeleme: Sosyal bilgiler dersinin kazanılmasına katkı sağladığını düşündüğünüz temel ve üst düzey düşünme becerileri nelerdir? Bunların hangilerine sosyal bilgiler dersi daha fazla katkı sağlamaktadır? Niçin?

İrdeleme: Diğer derslerle karşılaştırıldığında sosyal bilgiler dersinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

İrdeleme: Sizce düşünme becerileri açısından etkili olan farklı dersler var mı? Niçin?

4. Sizce sosyal bilgiler öğretim programında hangi düşünme becerisi veya becerileri vurgulanmalıdır?
5. Mevcut sosyal bilgiler öğretim programını düşünme becerilerini kazandırma konusunda nasıl değerlendirirsiniz? Sizce program düşünme becerilerini geliştirmeye dönük müdür?
6. Düşünme dostu sınıf size ne ifade ediyor? Düşünme becerilerinin geliştiren bir sınıf ortamı sizce hangi özelliklere sahip olmalıdır?
7. Peki siz öğretmeni olduğunuz sınıfları düşünme dostu olarak değerlendirir misiniz? Niçin?
8. Derslerinizde öğrencilerinizin düşünme beceri düzeylerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

İrdeleme: Düşünme becerilerinin öğretiminde genel olarak nasıl bir sınıf ortamı oluşturuyorsunuz?

EK-5: (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

İrdeleme: Kullandığınız hangi yöntem ve teknikler/etkinlikler sizce onların düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Sizce başka neler kullanılırsa etkili olur?

İrdeleme: Kullandığınız hangi materyaller onların düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Sizce başka neler kullanılırsa etkili olur?

İrdeleme: Sizce düşünme dostu/ düşünme becerilerini geliştiren bir sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirme nasıl olmalı? Siz bunların hangilerini kullanıyorsunuz?

9. Bireyin düşünme becerilerini kazanmasında öğretmenin rolü sizce nedir?

10. Eğer öğrencilerinizi sahip oldukları düşünme becerileri açısından değerlendirirseniz neler söyleyebilirsiniz?

İrdeleme: Sizce sahip oldukları düşünme becerileri ve düzeyleri nedir?

İrdeleme: Hangi becerilerinin gelişmiş veya eksik olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?

11. Sizce öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan/sizin karşılaştığınız engeller/sorunlar nelerdir?

12. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek dersinize yönelik veya farklı önerileriniz nelerdir?

EK-6: Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı**1. Öğretmenlerin düşünme becerileri algıları****Tanıma yönelik görüşler**

- Farklı görüş ve düşünceler üretebilme
- Çok boyutlu düşünme
- Düşünerek bilgiye/sonuca ulaşma
- Çevresindeki olaylar ile ilgili yorum yapabilme
- Düşünme yeteneği
- Bir konuyu analiz edebilme
- Önceki bilgi ve öğrenmelerle bağlantı kurabilme
- İdrak etme
- Zihinsel yeterlilikler

Becerilere yönelik görüşler

- Yorumlama
- Neden-sonuç ilişkisi kurabilme
- İlişkilendirme
- Yaratıcı düşünme
- Uygulama
- Analitik düşünme
- Yordama
- Olaylar arasında bağlantı kurma
- Güncel olayları takip etme
- Karşılaştırma
- Düşüncelerini ifade etme
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirme
- Soyut kavramları anlayabilme
- Problem çözme

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

2. Düşünme becerileri eğitime duyulan ihtiyaç

- Olumlu görüşler
- Nitelikli toplum oluşturma
- Nitelikli insan yetiştirme
- Yetenekleri ortaya çıkarma
- Doğru kararlar alma
- Öz denetimli insan olma
- Daha iyi bir gelecek sağlama

3. Düşünme becerileri eğitiminde rol oynayan dersler

- Sosyal bilgiler
- Türkçe
- Din kültürü
- Fen ve Teknoloji
- Teknoloji tasarım
- Resim
- Müzik

4. Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri eğitimindeki yeri ve önemi

a. Dersin gelişimine katkı sağladığı beceriler

- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- Yaratıcı düşünme
- Karar verme
- Yaşadığı olaylardan ders çıkarma
- Bir konu hakkında fikir üretebilme
- Okuduğunu anlama
- Olayları yorumlama
- İlişkilendirme
- Güncel olaylarla bağlantı kurma
- Düşünmek
- Sorunların farkına varma
- Okuma

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

- Araştırma
- Sorgulama
- Değerlendirme

b. Dersin güçlü yönleri

- Hayatla ilişkili bir ders olması
- Dersin içeriği ve konuları
- Öğrenciye ifade özgürlüğü tanınması
- Bireyi toplumsal yaşama hazırlaması

c. Dersin zayıf yönleri

Programla ilgili zayıf yönler

- Programın yoğun olması
- Yeterince uygulamaya dönük olmaması
- Soyut kavramların fazlalığı
- Konular arasındaki bağlantı eksikliği
- Karar verme az
- Problem çözme az
- Yaratıcı düşünme az
- Daha fazla ilgili kazanıma ihtiyaç duyulması
- Konuların kendini tekrar etmesi

Dersle ilgili genel sorunlar

- Kısıtlı ders süresi
- Liseye geçiş sınavının etkisi
- Derse yönelik ön yargılar)

5. Düşünme dostu sınıf özellikleri

- Özgür bir sınıf ortamı
- Zengin materyal kullanımı
- Özel sosyal bilgiler dersliği
- Öğrenci merkezli dersler
- Öğretmen rehberliği
- İnteraktif sınıflar
- Olaylar arasında bağlantı kurulan

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

- Beyin fırtınası kullanımı
- Düşünmeye yönelik etkinlikler
- İlgi çekici etkinlikler
- Sorgulama ve eleştiriye açık
- Düşünmeye zaman ayrılması
- Az öğrenci sayısı
- Esnek oturma düzeni
- Farklı bakış açılarını ortaya çıkarma

6. Öğretmenlerin kendi sınıflarına yönelik öz değerlendirmeleri

- Olumlu görüşler
- Olumsuz görüşler
- Öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre değişkenlik
- Aile yapısı
- Kalabalık sınıflar
- Geçici koruma statüsündeki öğrenciler
- Öğretmenlerin yetersiz oluşu
- Fiziki yetersizlikler

7. Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme öğretme süreci

a) Sınıf ortamı

- Özgür bir sınıf ortamı
- Çocukların kendini değerli hissetmesi

b) Öğrenme öğretme etkinlikleri

- Soru cevap
- Araştırma inceleme ödevleri
- Örnek verme
- Harita inceleme
- Beyin fırtınası
- Sunum
- Güncel olayları takip etme
- Yaparak yaşayarak öğrenme
- Buluş yolu ile öğretim

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

- Merak uyandırmak
- Örnek olay
- Eğitsel oyun

c) Materyaller

- Akıllı tahta
- Görsel materyaller
- Gerçek nesneler

d) Ölçme ve değerlendirme araçları

Kullanılması gereken araçlar

- Açık uçlu sorular
- Araştırma incelemeye dayalı proje ödevleri
- Kavram haritaları
- Öğrenci ürün dosyaları
- Doğru-yanlış
- Boşluk doldurma
- Tanılı dallanmış ağaç

Kullanılan araçlar

- Çoktan seçmeli
- Açık uçlu sorular
- Doğru-yanlış
- Boşluk doldurma
- Eşleştirme
- Derse katılım
- Belirlenen konuyu öğrencilerin sunması

8. Düşünme becerileri eğitime yönelik sorunlar

a) Aile ile ilgili sorunlar

- Olumsuz aile yapısı
- Öğrenci velilerinin iş birliği içinde olmaması

b) Dersle ilgili sorunlar

- Kısıtlı ders süresi
- Programın yoğun olması

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

- Soyut kavramların fazlalığı
- Programın uygulamaya yönelik olmaması
- Ders kitaplarının yetersiz oluşu
- Konular arasındaki bağlantı eksikliği
- Karar verme az
- Yeterli kazanımın olmaması
- İçeriğin kendini tekrar etmesi
- Derse yönelik ön yargı
- Problem çözme az
- Yaratıcı düşünme az

c) Okulla ilgili sorunlar

- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin olumsuz etkisi
- Fiziksel ve maddi yetersizlikler
- Kalabalık okul ve sınıflar

d) Öğrenci ile ilgili sorunlar

- Yetersiz hazırbulunuşluk
- Ekran bağımlılığı
- Okuma yazma becerilerinin düşük olması
- Yeterince kitap okumama
- Ekonomik sorunlar
- Kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olması
- Devamsızlık
- Güncel olaylara ilgisizlik
- Derse karşı ilgisizlik
- Özgüvensizlik
- Kavramların yeterince öğrenilememesi

e) Sistem ile ilgili sorunlar

- Liseye geçiş sınavının etkisi

9. Düşünme becerileri öğretimi için öneriler

a) Okula yönelik öneriler

- Sosyal bilgiler sınıfı
- Okulların fiziksel imkanların iyileştirilmesi

EK-6: (Devam) Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı

- Sınıf mevcutlarının azaltılması
- U şekli oturma düzeni
- Teneffüs sürelerinin uzatılması

b) Yöneticilere öneriler

- Programın güncellenmesi
- Sosyal bilgiler ders saatlerinin arttırılması
- Aileye düşünme becerileri eğitimi verilmesi
- Ekran bağımlılığının önlenmesi
- Uzmanların derse yönelik materyal hazırlaması
- Sınav kaygısının yok edilmesi
- Sınav sisteminde düzenlemeler
- Aile sorunlarının giderilmesi
- Ders kitaplarının uygun hale getirilmesi
- Öğretmenlere yönelik düşünme eğitimi
- Öğrenci odaklı eğitim sistemi

c) Öğrenme öğretme sürecine yönelik öneriler

- Öğrenci odaklı uygulamalar
- Tartışma ortamları oluşturmak
- Farklı materyallerin kullanımı
- Eğitsel oyunlar
- Etkili kavram öğretimi

d) Genel öneriler

- Öğrencinin kültür sanat aktivitelerine katılımı
- Kitap okuma alışkanlığının kazandırılması
- Zümreler arası iş birliği
- Sivil toplum örgütlerinde rol alma
- Öğrencilerin genel kültürünü arttırmaya yönelik faaliyetler

KAYNAKÇA

- Abbas, S., Umangap, W. A. ve Muh.Amin, A. (2023). Collaborative group investigation and self efficacy on pres-service science teachers' critical thinking skills. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia*, 11(1), 1-11.
- Adair, J. (2010). *Decision making and problem solving strategies* (4th ed.). London: Kogan Page.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkuş Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yüksek öğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-83.
- Aktolga, M. (2023, 7 Şubat). *Düşünmek ve bilmek nedir, neden düşünüyoruz, nasıl düşünüyoruz*. <https://www.aktolga.de/m35.pdf>
- Alkım Şahin, S. ve Gözütok, D. F. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-254.
- Anugrah Nasution, N. E. vd. (2023). Relationship between critical and creative thinking skills and learning achievement in biology with reference to educational level and gender. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1), 66-83.
- Ansori, M. (2019). English teachers' efficacy in using pedagogical techniques to promote higher order thinking skills. *A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature, and Linguistics*, 6(2), 1-13.
- Artut, K. (2020). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Murtaoğlu Pehlivan, B. (2019). *Eleştirel düşünme: Sosyal bilimler ve iletişim perspektifi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ayres, (2008). Thematic coding and analysis. In L. M. Given (Ed.), *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 867-868). London: SAGE Publications, Inc.

- Axinn, G. W. & Pearce, L. D. *Mixed method data collection strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Bacanlı H., vd. (2011). Quadruple thinking creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544.
- Barut, D. ve Akbaba, B. (2017). Sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 51-69.
- Baş, G. ve Kırılcım, S. Z. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerinin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3)1-17
- Baumfield, V. (2006). Tools for pedagogical inquiry: The impact of teaching thinking skills on teachers. *Oxford Review of Education*, 32(2), 185-196.
- Barth, J. L. (Eds.). (1992). *Citizenship as social studies education bulletin 4*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Batdal Karaduman, G. ve Çiftçi, C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyici davranışlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(3), 242-262.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Baysal, N. Z., Çarıkçı, S. ve Yaşar, B. E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Becket, R. G. (1996). *Critical thinking and self efficacy in autodidactic learning: The effects of program type, self esteem and program characteristics* (Unpublished PhD Dissertation). University of Connecticut, Connecticut.
- Berman, S. (1991). Thinking in context: Teaching for openmindedness and critical understanding. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 10-16). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Beyer, B. K. (1991). Teaching thinking: An integrated approach. In J. W. Keefe & H. J. Walberg (Eds.), *Teaching for thinking* (pp. 98-109). Virginia: National Association of Secondary School Principals
- , (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Branch, B. J. (2000). *The relationship among critical thinking clinical decision making and clinical practica a comparative study* (Unpublished Master's Thesis). University of Idaho, Idaho.
- Büyükalın Filiz, S. ve Abay, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumları. *Eğitim Kurumları Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 97-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cambo, L. vd. (2023). Methodologies for fostering critical thinking skills from university students' points of view. *Education Science*, 13(132), 1-12.
- Chabeli, M. M. (2006). Higher order thinking skills competencies required by outcomes-based education from learners. *Curationis*, 29(3), 78-86.
- Chaffe, J. (2010). *Thinking critically* (10th ed.). Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Chan, D. W., & Chan, L. K. (1999) Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185-195.
- Cohen, M. (2015). *Critical thinking skills for dummies a wiley brand*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Costa, A. L. & Presseisen, B. (1991). A glossary of thinking skills. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 373-377). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Creswell, W. J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New York: Pearson.
- (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3th ed.). London: Sage Publications Inc.
- Creswell, W. J. & Clark Plano, L. V. (2011). *Desing and conducting: Mixed methods resarch* (2th ed.). California: SAGE Publications Ltd.
- Çoşkun Keskin, S. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak barışın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. London: Palcrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Creativiyt: Follow and the psychology of discovery and invention*. HarpernCollins E-Books Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İyi düşün doğru karar ver: Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler* (37. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çalık, T., Sezgin, F. ve Çalık, C. (2020). *Yönetimde problem çözme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Çelik, E. A. (2015). *7.sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.

- Çelikten, M. ve Teyfur, M. (Ed.). (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çiydem, E. ve Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. İçinde S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Boston: Little, Brown and Company.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. & Bento, J. (2009). Activating children’s thinking the effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 329-351.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan Altun, Z. ve Ekinci Vural, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 214-224.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. (s. 226-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-26.
- Doğanay, A. ve Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları

etkinliklerin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1679-1702.

El-Sayed, N. M., Abdel-Azeem, A. M. ve Abd El-Aziz Zaki, A. K. (2023). The effect of mind mapping on cognitive achievement and critical thinking skills of nursing students. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, 3(2), 685- 703.

Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.

Faravani, A. & Talep E. (2020). Teacher's use of Bloom's higher order questions in class to augment EFL learners' listening comprehension and critical thinking ability. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(2), 94-113.

Ferrett, S. K. (2014). *Peak performance: Success in college and beyond* (9th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Fidan, Y. ve Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 185-197.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2th ed). Cheltenham: Stanley Thornes.

-----, (2010). Thinking skills. In J. Arthur, T. Grainger & D. Wray (Eds.), *Learning to teach in the primary schools* (266-238). London: Routledge.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

-----, (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 100-119.

- , (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Oxon: Routledge.
- Gorard, S. (2003). *Quantitative methods in social science: The role of numbers made easy*. London: Continuum.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkinliğinin belirlenmesi: Diyarbakır il örneği. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürler, İ., vd. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin orijinal düşünmeye ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kars örneği. *İlköğretim Online*, 14(1), 133-150.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürçay, S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz-saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Halpern, D.F. (2002). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Assosiation, Inc.

- Hannah, R. (2013). The effect of classroom environment on student learning. Retrieved from:
https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3380&context=honors_theses
- Hesse Biber, N. S. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Huitt, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the myers-briggs type indicator. *Journal of Psychological*, 24(1), 33-44.
- İbrahimoglu, Z. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, S. (Ed.). (2019). *Sosyal bilgiler eğitime giriş: Öğretmenler ve öğretmen adayları için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jackson, M. H., & Wasson, D. H. (2003). *Critical Thinking Requires Critical Doing: An Analysis of Students' Multicultural Experiences within Freire's Framework*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478164.pdf>
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, J. A. & Turner, A. L. (2007). Toward a definitions of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim*, 37, 4-7.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizi: 2005, 2017, 2018. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Kampylis, P. G., & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity - analyzing definitions, collocations, and consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. baskı), Ankara: Tekışık Matbaa.
- Kılıç, A. F. (2017). Öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleme davranışlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 87-115.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P. & Jacob, J. E. (2001). Introduction to the special issue the development of decision making. *Applied Developmental Psychology*, 22, 225-236.
- Koyuncu, B. (2015). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Köse, T. (2019). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel gelişimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuzgun, Y. (2019). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.
- Marzano, R. J. (1988). *Dimensions of thinking a framework for curriculum and instruction*. Alexandria: The Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mertens, M. D. (2014). *Research and evaluation in education and psychology* (4th ed.). London: SAGE Publications Inc.
- Mertoğlu, H. ve Öztuna, A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?. *The turkish online journal of educational technology*, 3(3), 83-92.
- Merriam, S. B.(2009). *Qualitative research: a guide to desing and implementation*. (2th ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: Department for Education and Employment.
- Miles, B. M. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th ed.). London: SAGE Publications Inc.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Mullet, D. R., vd. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Morgan, C. T., vd. (1986). *Introduction to psychology* (7th ed.). New Delhi: McGraw Hill Education.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issue of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34–35.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. Retrieved from: <https://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>

- Schneider, D., vd. (1994). *Expectations of excellence: curriculum standards for social studies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahin, N. (2015). *Ortaokullardaki eğitim ortamlarının düşünme dostu sınıf özellikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Paul, R., vd. (1989). *Critical thinking handbook 6th-9th grades: A guide for remodelling for lesson plans in language arts, social studies & science*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical thinking* (2th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Perkins, D. N. (1991). What creative thinking is. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 85-88). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Phillely, J. (2005). Critical thinking concepts. *Professional Safety*, 50(3), 26-32.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (8th ed.). New Jersey: Princeton University Press.
- Presseisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 56-62). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Raikou, N., Karalis, T. & Ravanis, K. (2017). Implementing and innovative method to develop critical thinking skills in student teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 21-30.
- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 4-7.
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper and Row Publishers Inc.
- Sadeghii, S., Malekian, F. (2014). Examine the role of education through curriculum development, creative and critical thinking view elementary third grade. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 4(4), 30-39.

- Saruhan, Ş. C. ve Özdemirci A. (2013). *Bilim felsefe ve metodoloji* (4. baskı), İstanbul: Beta.
- Skinner, B. F. (2003). *The technology of teaching*. Cambridge: Skinner Foundation.
- Sönmez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenmiş yeni ders planı örnekleri* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Tallman, I., vd. (1993). A theory of problem-solving Behavior. *Social Psychology Quarterly*, 56(3), 157-177.
- Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Tobin, K. (1987), The Role of Wait Time in higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, 57(1), 69-95.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002). Türkiye'de Matematik eğitiminde problem çözme: İlköğretim 1., 5. sınıflar matematik ders kitapları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2(2), 563-581.
- Tunca, N. (2015). The regression level of constructivist learning environment characteristics on classroom environment characteristics supporting critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 181-200.

- Ünal, F. ve Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitapları (2005-2010) harita okuma becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 165-183.
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 348-358.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 12-25.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve Öğretme* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Ö. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir Özden, D. (2020). Sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 93-117). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, M. ve Bezirgan, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin kullanım sıklığının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-287.
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde eğitimin önemi: Uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Shenton, K. A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sucu, G., Dicle, A. ve Saka, O. (2012). Hemşirelikte klinik karar verme etkileyen etmenler ve karar verme modelleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 52-60.
- Sutinen, A. (2013). Two Project methods: preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1040-1053.
- Vanderstoep, W. S. & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaşar, O. (2016). *Davranışsal karar verme düşünme problem çözme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşil, S. ve Kıncal, R. Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ölçmedeki uygunluğu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-26.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldız, N. (2015). *İlkokul sosyal bilgiler öğretiminde başarılı zeka kuramına dayalı etkinliklerin düşünme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, E. Ö. ve Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 399-416.
- Wallas, G. (1926). *The art of Thought* (5th ed.). New York: Harcourt, Brace and Company.
- Wood, D. (1998). Aspect of teaching and learning. In M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littienton (Eds.), *Cultural worlds of early childhood* (pp. 157-177). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.



DİZİN**-D-**

Düşünme Becerileri, vi, xi, xii, xiii, xiv, 13, 37, 44, 47, 79, 81, 82, 83, 84, 98, 104

Düşünme Dostu Sınıf, 2, 3, v, vii, xi, xii, xiv, 40, 56, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 76, 78, 88, 89, 90, 123, 124, 125, 126

-E-

Eleştirel Düşünme, vi, x, 11, 13, 14, 34, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48

-K-

Karar Verme, vi, x, 23, 36

-O-

Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf, v, ix, 56, 59, 61, 66

-P-

Problem Çözme, vi, x, 21, 36

-S-

Sosyal Bilgiler Dersi, v, 3, 5, 32, 37, 85, 114, 130

-Y-

Yaratıcı Düşünme, vi, x, 11, 18, 35, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47