



**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME ALGILARI İLE SAHİP
OLDUKLARI DEĞERLER ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Lokman KÜÇÜKBATMAN

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

2018

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ALGILARI İLE SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Investigating the Relationship between Critical Thinking Perception of 5th Grade Students
and Their Values)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Lokman KÜÇÜKBATMAN

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Temmuz, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Lokman KÜÇÜKBATMAN tarafından hazırlanan “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Algıları İle Sahip Oldukları Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 23 / 07 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Birsal AYBEK
Çukurova Üniversitesi

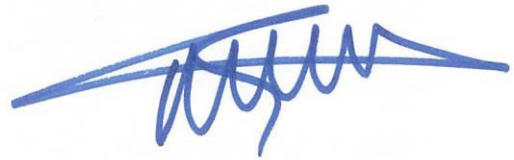
Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi M. Hanifi ERÇOŞKUN
Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

01 Ağustos 2018



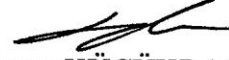
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Algıları İle Sahip Olduğu Değerler Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

23 / 07/ 2018



Lokman KÜÇÜKBATMAN

- ☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.
- ☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca ve bu araştırmada her türlü konuda bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Durmuş KILIÇ'a; her zaman ve her konuda bana destek olan hocalarım Sayın. Doç. Dr. Ahmet NALÇACI ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi M. Hanifi ERCOŞKUN' a; araştırmamın ölçek uygulamasında bana kolaylık gösteren değerli okul müdürlerine sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lokman KÜÇÜKBATMAN



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
ALGILARI İLE SAHİP OLDUKLARI DEĞERLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Lokman KÜÇÜKBATMAN

Temmuz 2018, 110 sayfa

Amaç: Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile değerleri arasındaki ilişki ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin sahip olduğu değerleri ne düzeyde yordadığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmada, Keskin (2008) tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Ölçeği”, Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Erzurum İli merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarının 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören 7613 beşinci sınıf öğrencileri, örnekleme ise, adı geçen evrenden seçkisiz olarak belirlenen okullarda öğrenim gören 800 öğrenci oluşturmaktadır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde; eleştirel düşünme değişkeni ile değerler eğitimi arasındaki ilişki, değerler eğitimi ölçeğinin sorumluluk ve hoşgörü boyutları haricinde anlamsız bulunmuştur. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, babanın mesleği ve annenin mesleği değişkenlerine göre değerler eğitiminin alt boyutları ile eleştirel düşünme puanlarında farklılıklar bulunmuştur.

Sonuçlar: Eleştirel düşünme değişkeni, değerler eğitiminin hoşgörü ve sorumluluk boyutları üzerinde etkilidir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre, değerler eğitiminin “dayanışma boyutu” ve “adillik boyutu” üzerinde farklılıklar vardır. Annelerinin eğitim durumlarına göre, eleştirel düşünme toplam puanlarında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Baba mesleğine göre, eleştirel düşünme toplam puanlarının değişken olduğu saptanmıştır. Anne mesleğine göre, değerler eğitiminin “tarihsel mirasa duyarlılık”, “doğal çevreye duyarlılık” alt boyutları ve değerler eğitimi ölçeğinin toplam puanlarında farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, eleştirel düşünme, öğrenci

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING
PERCEPTION OF 5TH GRADE STUDENTS AND THEIR VALUES

Lokman KÜÇÜKBATMAN

July 2018, 110 pages

Purpose: The objective of this study is to investigate the relationship between the critical thinking skills and values of 5th graders and to analyze how the one predicts the latter in terms of several variables.

Method: The causal comparative model is utilized in this research. “Values Education Scale” by Keskin (2008), “Critical Thinking – Self Regulatory Scale” by Demir (2006), and personal information form prepared by the researcher is used.

The population of the research is 800 students randomly selected from 7613 fifth graders at primary schools in the central districts of Erzurum in 2011-2012 academic year.

Findings: When research data was analysed, the relationship between critical thinking variants and values education scale was found to be irrelevant except for the responsibility and tolerance scales. Differences observed at sub-dimensions of values education regarding factors of gender, sibling number, parents’ educational status, professions and critical thinking scores.

Results: Critical thinking is effective over values education’s tolerance and responsibility dimensions. Females have higher critical thinking skills than males. There are differences in values education’s “solidarity dimension” and “equity dimension” regarding father’s educational status. Differences observed on overall critical thinking scores, regarding mother’s educational status. It is determined overall scores of critical thinking are varied, regarding father’s occupation. Differences were observed over values education’s “susceptibility to historical heritage” and “susceptibility to natural environment” sub-dimensions and values education’s scale total score, regarding mother’s occupation.

Keywords: critical thinking, student, values education.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş	1
Konu ve Problem	1
Amaç.....	3
Önem	3
Sayıtlılar	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Kuramsal Çerçeve.....	6
Değer kavramı.	6
Değerlerin sınıflandırılması.	8
Değerler eğitimi.	9
Değerler eğitimi yaklaşımları.....	13
Değerler eğitimi gerekliliği kılın sebepleri.....	19
Değerler eğitiminde öğretmenin görev ve rolleri.....	21
Düşünme.	23
Eleştirel düşünme.	24
Eleştirel düşünmenin boyutları.	27
Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler.	31
Eleştirel düşünen bireyin özellikleri.....	34
Eleştirel düşünmenin öğretimi.	36

Eleştirel düşünme ile değerler arasındaki ilişki.	40
Değerler eğitimi ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.	44
Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar.	46
Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	51
Yöntem	51
Araştırma Modeli.....	51
Evren ve Örneklem.....	51
Veri Toplama Araçları.....	51
Değerler eğitimi ölçeği.....	51
Eleştirel düşünme–öz düzenleme ölçeği.	53
Kişisel bilgi formu.	53
Verilerin Analizi	53
Araştırmacının Rolü	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	55
Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	75
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	75
Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma.....	75
Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	80
EKLER	86
EK-1. TABLOLAR.....	86
EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	90
EK-3. DEĞERLER ÖLÇEĞİ	91
EK-4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME – ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ.....	93
EK-5. İZİN BELGELERİ	94
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Nelson’a Göre Değerlerin Sınıflandırılması	8
Tablo 2. Değerler Eğitimi Ölçeği Alt Boyutlarının Açıkladığı Varyans Oranları ve Cronbach Alpha Katsayıları	52
Tablo 3. Araştırmaya Alınan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Tanıtıcı Özellikleri İle İlgili Bulgular	55
Tablo 4. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme–Öz Düzenleme Ölçeği ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 5. Eleştirel Düşünme–Öz Düzenleme Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Korelasyon Değerleri	57
Tablo 6. Eleştirel Düşünme Becerilerinin, Değerlere İlişkin Tutum Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 7. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	61
Tablo 8. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kaç Kardeş Olduğuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	62
Tablo 9. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	64
Tablo 10. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	66
Tablo 11. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	69
Tablo 12. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annesinin Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar	72
Tablo 13. Eleştirel Düşünme Ölçeğinin ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayısı	74
Tablo 14. Spranger Değer Sınıflaması	86
Tablo 15. Rokeach’ın Evrensel Ana Değerleri	87
Tablo 16. Schwartz Değer Sınıflaması	88

Tablo 17. Hannel ve Hannel Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesinde İzlenebilecek Yedi

Adım89



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eleştirel düşünmenin oluşumu.	26
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed:	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Konu ve Problem

Günümüz bilgi çağında beynin yetenekleri ile birleşen düşünme gücünün merkeze oturtulduğu ve odaklaştırıldığı kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim yoluyla yetiştirilmek istenen insan, verilenleri olduğu gibi alıp kabul eden; verilenlerle ilgili cevaplar istendiğinde ise güdülendiği, şartlandırıldığı bilgilerden hareketle cevap veren, programlanmış insan tipi yerine, araştıran, meselelere çözümler üreten, eleştirel düşünme yaklaşımından hareketle yaratıcı düşünebilen, eleştirel yargılara varabilen, değişik ve çeşitli düşünme yolları bilen ve bu yolları uygulayarak bu sürece katkı yapabilen gayretli insan tipi olmalıdır.

Toplumun, gelişen çağla birlikte farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamada, kişilerin karşılaştığı bilgi ve bilgi kaynaklı durumları işleme, yorumlama, değerlendirme, öteleme, yeni yaklaşımlara toplumun yaşayışına uyarlama becerilerini kazandırmakla mümkün olacaktır. Bu amaçla insanların kendilerine verilen her bilgiyi öylece alıp düşünceye onaylamak ve kabul etmek yerine, ulaşılmış sonuçlarla her görüşü incelemeleri gerekmektedir. Her varılan sonucu onaylamak yerine, şimdilik doğruluğunu kabul etmek yerine, farklı yaklaşımlarla bu gün doğru kabul edilen düşüncelerin zaman içinde değişebileceği, değişik yaklaşımlara, görüşlere yerini bırakacağı olasılığını göz ardı etmemek gerekir. Çünkü öğrenme bir süreçtir. Varılan sonuçların sürekli farklı çözüm yolları olacağı olasılığını unutmadan değişik çözüm yollarını araştırmaktan, aramaktan asla vazgeçmemesi amaçlanmalıdır (Kurnaz ve Sünbül, 2008).

Tüm bu süreçte düşünen, sorgulayan, araştıran, varılan sonuçlara alternatif çözümler üreten bireyler yetiştirmek, bu yaklaşımda eleştirel düşünme davranışlarının kazandırılması ile gerçekleşecektir.

Eleştirel düşünceyi gerçekleştirmek için kimi düşünce bileşenlerinin tartışmaya gerek bırakmayacak bir güvenilirlik ve doğrulukla olması gerekirken, bireyin eleştirel düşünebilmesi için ise dil, din, kültür, inanç, tarih gibi milleti millet yapan, toplumun değer yargılarının, toplumsal öğelerin özümsemesi ve içselleştirilmesi de gerekmektedir (Çelikkaya, 1996).

Genel bir tanımla kişide anlama ve kavrayış etkilerine neden olan değer, kavramlar bileşenlerinden hareketle neyin olumlu ya da olumsuz olduğu konusundaki düşünsel çıkarımlardır.

Kişilerin sahip olduğu değerler, onların yaşayışlarını, hayatı nasıl karşıladıklarını, kemikleşmiş ve karakterleşmiş davranışlarını belirler. Bu davranışları sahiplenmesi, çevresel etkilenmelerin yanı sıra inanç ve idealleri doğrultusunda olur. Çocuklar ise süreç olarak değer bileşenlerini öğrenmeye, fark etmeye ömürlerinin daha ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Yine süreç içinde başta aile, yazılı ve görsel basın, akranları, oyun arkadaşları, çevresel yerel topluluklar olmak üzere okula başladıklarında, okul öncesi yaşantılarından çok daha değişik ve kapsamlı sembollerle karşılaşmaktadırlar (Baydar, 2009).

Eğitimin en önemli karakteri, ait olduğu toplumun geçmişten geleceğe nesiller aracılığı ile aktaracağı kültürel değerlerinin hem korunması hem de sürekliliğinin sağlanmasını amaç edinmesidir. Her nesil kültür aktarım sürecini bıraktığı yerden devralarak kesintisiz devam ettirebilir. Bu durum değerlerin, toplumsal ve sosyal düzgülerin, kurallar içinde eğitim-öğretim yoluyla kavratılması ve gerçekleştirilmesi ile olur. Eğitim kurumları bu süreç içinde sahip olunan değerleri bütünlük içinde sistemli olarak öğrencilere kazandırmayı amaç edinmelidir (Tezcan, 2006).

5. sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler, yaş itibarıyla somut işlemler döneminden çıkıp soyut işlemler dönemine geçiş aşamasındadırlar. Genelde soyut kavramlar olan değerleri ve düşünmenin üst becerisi olan eleştirel düşünmeyi bu dönemde kavramaya başlayabilirler. Yani bu yaş dönemi itibarıyla eleştirel düşünmeyi ve değerleri öğrencilere aktarmak daha uygun olacaktır. Bu süreçte okul, sahip olunan değerleri sistematik olarak öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür. Bu değerleri kazandırırken önemli olan değerler ekseninde eleştirel bir çözümleme yoluna gidilmesidir. Bunun sonucunda öğrenciler, sahip oldukları değerleri sorgulayıcı bir yaklaşımla, eleştirinin süzgecinden geçirip özümsemelidirler.

Problem cümlesi: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile sahip oldukları değerler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Amaç

Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme algıları ile değerlere ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme algıları ile değerlere ilişkin tutum düzeylerini ne düzeyde yordamaktadır?
3. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları baba mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
8. 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ve sahip oldukları değerlere ilişkin tutumları anne mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Bilgi toplumunda bireyler çok çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşmakta, derlemede ve analiz edip çözümlemede bilgiyi etkin kullanabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler ancak eleştirel düşünebilme yeteneği ile mümkün olacaktır. Eleştirel düşünme ise toplumun sahip olduğu değerlerin tam anlamıyla özümsemesiyle çağdaş eğitimin gerektirdiği seviyeye ulaşacaktır.

Bu becerilerin kazandırılmasında eğitim kurumları etkin rol oynamaktadır. Özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınacak olursa, Türk toplumunun sahip olduğu değerlerin, eleştirel düşünme davranışlarıyla şekillenmesi ve benimsenmesi oldukça kolay ve kalıcı olacaktır.

Türkiye’de eleştirel düşünme ve değerler eğitimi ile ilgili az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Ayrıca, toplanan veriler 5+3 sisteminin son dönemlerindeki ilkököl 5. Sınıf

öğrencilerine ait olması sebebiyle yeni sistemle eski sistemi karşılaştırma açısından alana önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme algıları ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile ortaya çıkacak bilimsel sonuçların bu alandaki eğitim çalışanlarına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılacak öğrencilerin kişisel bilgi formunu, eleştirel düşünme- öz düzeleme ölçeğini ve değer eğitimi ölçeğini içtenlikle yanıtladığı,
2. Örneklemde yer alan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2011–2012 öğretim yılında Erzurum il merkezinde Yakutiye, Palandöken ve Aziziye İlçelerinde öğrenim gören 800 kişilik ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ilgili ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
2. Araştırma veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma ölçeklerini uyguladıktan sonra sınıf öğretmeni olarak görev yaptığım okul konum itibarıyla il ve ilçe merkezine olan uzaklığı, ağır kış şartlarının yaşandığı, ulaşımın zor olduğu ve araştırma için gerekli olan kaynakların (internet vb.) olmadığı bir yer olmasından; ardından bazı özel sebeplerden kaynaklı nedenlerden dolayı araştırma uzun bir süre aksamıştır. Araştırma 2011-2012 yılı verileri ile sınırlı olması bu sebepten kaynaklıdır.

Tanımlar

Değer: Bir toplumsal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak fikir, gaye, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (MEB, 2005).

Değerler Eğitimi: Değerlerin insanlara formal faaliyetler yoluyla kazandırılma sürecidir (Çengelci, 2010).

Düşünme: O anki durumu idrak etmek için yapılan aktif, amaca yönelik organize bilişsel süreçlerdir (Kurnaz, 2013).

Eleştirel Düşünme: İnsanlarının yaptıkları veya inanışlarıyla ilgili karar verirken etraflı düşünerek en doğru kararı vermesidir (Ennis, 1985).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Değer kavramı.

Değer kavramı, çok eski zamanlardan beri süregelen, son zamanlarda önemi artan ve sürekli gündemde olan, eğitim programlarında yerini alan toplumun sahip olduğu din, örf ve adetler, etik kurallar, kültür gibi oluşumlardan etkilenen, her türlü duyuş, anlayış, düşünüş, davranış, kural ve kabullerdir. Değerin bireysel ve toplumsal yönü bulunur ve kişinin hayatına direkt etki eder.

Değer kavramı, sadece bilimsel ve mantıksal nedenlerle açıklanamaz. Daha çok duygular ve inanışlar ile ilgilidir. Bu nedenle kesin çizgileri yoktur. Bu da net bir tanım ortaya çıkmasına engeldir.

Alan yazın incelendiğinde, değer kavramına ilişkin değişik tanımlara yer verilmiştir.

TDK (2018), değer kavramını, “bir varlığın ruhi, toplumsal, ahlaki ya da güzellik bakımından sahip olması gereken yüksek ya da yararlı vasıflar.” olarak tanımlamaktadır.

Değer, genel olarak bir nesneye, objeye, varlığa ya da etkinliğe, ruhsal ve etik yönden, sosyal/içtimai ya da estetik yönden bilinen önem ya da üstünlük derecesidir (Öncül, 2000).

Rokeach (1973)’a göre değer, davranışları yönlendiren ama zorunlu olarak ona ihtiyaç duyulmayan, nesneler, düşünceler, davranışlar vb. şeyler hakkında işitsel, yazılı düşüncelerdir.

Hill (2004) ise değeri, bireylerin ve toplumların hangi davranış, eylem, düşünüş ya da din ve kültürden etkilenecek toplumca saygınlığı verilen genel kabulü değer kavramı yerine koyacakları, yaşantılarını nasıl düzenleyeceklerine ilişkin, karar vermede kısıtlayıcı ve tabi oldukları belirli davranışlar, deneyimler ve amaçlar olarak tanımlanmaktadır.

Toplum ya da o toplumun bireylerinin çoğunluğu tarafından önemsenen ve benimsenen, aralarındaki ilişkileri kökleştiren, birleştiren olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını öncelediğine inanılan ve fertlerin iyiliğini temel aldığına inanılan kriter; şuur, duygu, ahlak ve heyecanları dahi ilgilendiren yargılar ve bireyin şuurunda yer eden davranışları yönlendiren ya da kısıtlayan güdülerdir (Özgüven, 1994).

Aydın (2003) değeri, çoğunlukla toplumun geneli tarafından inanılan ve kabul gören istendik davranışları geliştirmede ve gelecek bireylere aktarmada kriter/ölçüt olarak kullanılan olgulardır şeklinde açıklamıştır.

Değerler, davranışlara liderlik eder ve onları olumlu yönde kısıtlamayı önceleyen ve yargıya varmada faydalanılan anlayışlardır. Değerler, ayrıca fertlerin neyi önemseydiğini tanımlayarak istekleri, tercihleri, umulan-umulmayan durumları gösterir (Erdem, 2003).

Başaran (2004) ise, bir nesne, işlem, düşünce ya da faaliyetin, toplum içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve niceliktir şeklinde tanımlamakta ve obje, işlem, düşünce ya da faaliyetin değerlendirilmesinde amaç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir.

İnsanlığın, toplumda, sevgi, dostluk, mutluluk, özgürlük, barış ortamının oluşturulması yanı sıra yaratıcılık ve davranışlarımızda bir standart tutarlılığını en üst seviyede oluşturabilmek için, etik değerleri öncelemesi ve bu değerlere uyması gerekmektedir. Toplumca genel kabul gören bu değerler aynı zamanda nesilden nesile aktararak devam ettirilmelidir (Akbaba ve Altun, 2003).

Veugelers ve Vedder (2003)' e göre değer, nelerin iyi ya da kötü olduğuna ilişkin değerlendirmelerimize muhatap olan genel yargılarımızdır. Beğenilerimizin yönlendirdiği düşünsel bir süreçten geçerek tercih ettiğimiz şeyler olmaktan çok ferdin çevre ile etkileşimini sağlayan, toplumca genelleştirilen kesin normlaştırdığımız sistematik düşüncelerimiz ve genel kabullerimizdir.

Değerlerin yazındaki birçok tanımının detayına girildiğinde beş ortak paydanın ortaya çıktığı görülür.

Değerler:

- a. Kavramlar ya da ahlaki inanç değerleridir.
- b. İstendik davranışlar ya da ifadeler kazandırmadır.
- c. Özel durumları içermeyip onların ilerisindedir.
- d. Davranış ya da bunlara bağlı olayların gelişiminin seçimi ya da yönlendirilmesine rehberlik eder.
- e. Değerler, kendilerine yüklenen anlamlarının taşıdığı öneme göre sıralanırlar (Bilsky ve Schwartz, 1994).

Özgüven (1994), değerlerin özelliklerini; toplum tarafından benimsenen, kabul gören birleştirici olgulardır der. Toplumun sosyal ilişkilerini düzenleyen, bireylerin olumlu anlamda lehine olduğuna inanılan ölçütlerdir. Sadece bilinci önceleyen değil, duyguları, hisleri, heyecanları da kapsayan, ilgilendiren yargılardır.

Bu tanımlamalar ve yorumlardan hareketle değer, çevresel uyaranlar yoluyla etkileşime giren ve hayatı yorumlamaya yarayan, bileşenleri duyu yoluyla algılanan somut ve bileşenleri düşüncede algılanan soyut kavramların toplum yaşantısına etkisini, soyut-somut anlamda gözlenmesine aracılık edip değerlendirilmesine yardımcı olan canlı-cansız varlıkların, olayların ve olguların algısal durumunu anlatan kavramdır denilebilir (Baloğlu ve Balgamlı, 2005).

Değerlerin sınıflandırılması.

Değer kavramının tanımında ve açıklanmasında yaşanan çeşitlilik, değerlerin sınıflandırılmasında da karşımıza çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde birçok sınıflandırılmaların yapıldığı ancak kabul edilenlerin, Rokeach, Spranger, Schwartz ve Nelson'un yaptıkları sınıflandırmalar olduğu görülmüştür.

Spranger değer gruplarını: estetik, kuramsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değer olarak belirlemiştir. Bu değer sınıflamaları Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüş ve bu değer gruplarının açıklamaları ekler bölümünde tablo 14 de ifade edilmiştir (Akt. Akbaş, 2004).

Rokeach, tüm dünyadaki insanların 36 benzer ana değeri paylaştıklarını ileri sürmekte, bununla beraber insanların bu değerlerin göreceli (nispi) önemi üzerinde anlaşmak zorunda olmadıklarını (yani bu değerlerin önemi kişilere göre değişkendir) belirtmektedir (Naylor ve Diem, 1987). Rokeach bu 36 değeri 2 kategoriye ayırmıştır: insan yaşamının arzulanan durumları (son değerler) ve arzulanan davranış biçimleri (aracı/yardımcı değerler) şeklindedir (Naylor ve Diem, 1987). Bu iki kategori içinde yer alan değerler ekler bölümünde Tablo 15 de gösterilmiştir.

Schwartz ise değerleri on gruba ayırmış ve bunların içerdiği alt değerleri belirlemiştir. Schwartz Değer Sınıflaması ekler bölümünde tablo 16' da gösterilmiştir (Akt. Yiğittir, 2010).

Nelson'a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır (Naylor ve Diem, 1987).

Tablo 1. *Nelson'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması*

Bireysel Değerler	Renk, biçim/form, model, moda dediğimiz mevsimsel geçici eğilim/trend gibi uyaranlarla kendi beğenimize göre yaptığımız seçimlerdir. Özellikle alışverişlerimizde satın aldığımız ürünlerde, yeteneklerimiz ve alışkanlıklarımızda/hobi olduğu gibi bireysel tercihlerimizle ilgilidir.
-------------------	---

Tablo 1. *Nelson'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması (Devamı)*

Grup Değerleri	Bir amaç ya da ilkeler etrafında oluşturulmuş, topluluğun üyelerince de benimsenmiş değerleri paylaşmayı amaç edinen, aile, kulüp, dini ya da siyasi birliktelikleri ifade eder.
Sosyal Değerler	Adalet, saygı, kültürel farklılık, eşitlik gibi içtimai toplumsal değerlerdir. Ferdin var olan toplumsal yapı içerisinde varlığını idame ettirmesine yardımcı olur. Sosyal değerlerin tanımlanmasında toplum kurallarının farkına varma, bilinçlenme ve toplum kurallarına uyma/sosyalleşme, norm ve birlik ruhu gibi kavramlar öncelenmektedir.

Spanger' in sınıflandırmasına benzer olarak Güngör (1998) ise değerleri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dinî değerler olmak üzere altı grupta toplamış ve bu değerlerin insan hayatının belirli temel sahaları olduğunu ve bireylerin, kendi hayatında bunlara değişik oranda kıymet vererek bunlar karşısında tavır almakta olduğunu ifade etmiştir.

Ercan (2001), değerleri; millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeler olarak ele almaktadır. Evrensel değerler ise; demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat değerleri olarak ortaya koymaktadır.

Değerler konusunda Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) sınıflamasında ise, genel gerçeğe, pratik ve yararlı olana, başkalarıyla paylaşmaya, insanlara saygı ve sevgiye dayalı olmak olarak sınıflandırılmaktadır (MEB,2010).

Değerler eğitimi.

Dünya ve insanlar, savaş, şiddet, hoşgörüsüzlük, çevre kirliliği gibi gittikçe büyüyen toplumsal sorunlardan her geçen gün daha fazla etkilenmektedir. Bu sorunlar ülke ayırmaksızın, aileler, eğitimciler, akademisyenler ve sivil toplum örgütleri, toplumsal nizamı gittikçe daha da baskı altına alan bu tehdit unsurlarından kurtulmanın en etkin yolunun, değerler eğitimine önem vermekten geçtiği kanısındadır (Tillman, 2000). Bu tespit evrensel olup bu sorunlardan Türkiye soyutlanamaz. Yani çözüm noktasında Türkiye de sorumluluk sahibidir. Bu anlamda da yeni olmasına rağmen “değerler eğitimi”, Türk araştırmacılar ve akademisyenler tarafından sıklıkla ele alınarak önemsenen bir konu olmalıdır.

Değerler eğitimi, daha çok duygularla ilişkili olduğundan, duyuşsal eğitim ile ilgilidir. Duyuşsal boyutun bilişsel boyut karşısında sürekli eksik kalması duyuşsal hedeflerin ihmal

edilmesine yol açmaktadır. Bunun sonucunda, sürekli birbirini iten, saygısız, kavga eden, kendini denetleyemeyen, saygı problemi olan çocuklarla karşılaşmaktadır (Selçuk, 2001).

Değerler eğitimi ile ilgili alan yazınlar incelendiğinde çok farklı tanımlamalarla karşılaşmaktadır ki, bunlardan çıkarılacak ortak paydalar şu şekildedir:

- 1- Manevi, etik, içtimai/toplumsal ve kültürel eğitim,
- 2- Kişisel ve sosyal/toplumsal eğitim,
- 3- Dini eğitim,
- 4- Çok kültürlü etnik ayrımcılık karşıtı eğitim,
- 5- Program ötesi temalar, özellikle yurttaşlık, çevre ve sağlık,
- 6- Maneviyata itina gösterme,
- 7- Okul etiği,
- 8- Programa ek faaliyetler,
- 9- Kapsamlı toplum bağlantıları,
- 10- Ortak ibadet ritüelleri, toplantılar,
- 11- Öğrenen ve öğrendikçe gelişen bir topluluk olarak eğitim-öğretim hayatıdır.

Değerler eğitimi fertlerin kendilerine özgü etik kodlarını geliştirmelerini ve başka insanların etik kodları ile alakadar olmalarını önceler. Ayrıca değerler eğitimi fertlerin kendi tecrübeleri üzerinde düşünüp, bu tecrübelerin yorumları ve benzerlerini araştırmalarına yardımcı olurlar. Ferdin kendine saygısının oluşumunu ve dürüstlük, doğruluk, adalet gibi olağan değerlere saygılı olmasını yine değerler eğitimi sağlar. Toplumsal sorumluluk duygusunun bir yansıması olarak vicdan yargısının oluşması, fertlerin kararlarını ve faaliyetlerini değerlendirebilmesi de ferdin almış olduğu değerler eğitimi sonucunda oluşacaktır (Stephenson, J., Ling, L., Burman, E., & Cooper, M., 1998)

Değer eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği iyi yönlerini ortaya çıkarak kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamaktır. İnsanı ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında çocuğu güzel huylarla donatmak ve bu durumun sürekliliğini sağlamaktır (Gül, 2013).

Değer eğitiminin iki hedefi bulunmaktadır. Birinci hedefi bireylerin daha karakterli bir yaşam sürmesi ve hayatından memnun kalmasını sağlayarak toplumun iyiliğine katkı sağlamak, ikincisi ise insanlar ve diğer canlılar için sevecenlik ve iyilik istemektir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014).

Değerler doğuştan gelmez, yaşam boyunca öğrenilen ve öğretilen bir sürecin içerisinde yer alır. Değerler her toplumda farklılık gösterebilir. Bireyler davranışlarını nasıl

biçimlendireceklerini, nerede nasıl davranmaları gerektiğini içinde yaşadığı toplumdan öğrenir. Bu sebeple eğitimin en önemli konularından birisi de değerlerdir. Bu eğitim yalnızca okullarda kazandırılmaya çalışılan formal eğitimden ibaret değildir. Toplum bir okul gibi düşünülürse, toplumun fertleri de o okulun hem öğretmeni hem de öğrencisidir denilebilir (Aydın, 2010). Değerler eğitiminin iyi bir şekilde benimsenmesi ve yaşatılabilmesi için genç bireylere onların kazandırılması esastır. Bundan dolayı aile içi eğitimin ve okulun etkisi büyüktür (Bolay, 2007).

Ailede değerler eğitimi.

İnsanın hayatı ile ilgili süreç doğum öncesinde ve doğumla başlar ve insan hayatının sonuna kadar devam eder. Bu sürecin yaşandığı ilk ortam, üyesi bulunduğu aile ortamıdır. Ailenin insan hayatında etkisi istisnalar dışında tartışmasız mutlaklıdır. Öyle ki, yaradılışla kazanılanların yanı sıra ekonomik, kültürel, toplum içindeki statüsü, eğitim yönleri ile çocuğun/bireyin ruhsal ve fiziksel gelişiminde, davranışlarını şekillendirmede en etkili yönlendiricidir. Fert ilk dini ve etik bilgi ve tutumları ailesinden öğrenir.

Kişiliği şekillendirebilmenin temeli ailede küçük yaşlarda başlayacağından ilk yılların önemi büyüktür. Okul öncesi yıllarda çocukların mesuliyeti ailede olduğundan ailenin değerlerin kazandırılmasındaki rolü doğal olarak daha da artmaktadır (Doğanay 2006).

Bireyin yetişkinlikte sahip olduğu ahlaki değerlerin temeli, çocukluk döneminde çocuk ile ebeveynleri arasında yaşanan sevgi, saygı, güven, vb. duygulara dayalı ilişkilerle atılır. Çocuk sevilerek sevmeyi, saygı görürse başkalarına saygı göstermeyi ve kendini güvenli bir ortamda hissederse etrafına güven veren davranışlar göstermeyi ilk olarak ailede öğrenir (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Özetle, çocukluk yaşlarında kişilik, karakter gelişimi ve şekillenmesinin asıl önemi, çocukluklarından itibaren ailede yerleşik ve karakterize olmuş değerlerdir ki, bunlar ailenin davranışları yoluyla çocuğa geçtiği gibi eğitim yoluyla da çocuğa verilmesidir. Aileden alınan değerler informal şekilde öğrenilirken, okulda alınan değerler eğitimi formal olarak yürütülür.

Okulda değerler eğitimi.

Bir eğitim kurumu olan okulların öğrencilerin akademik gelişimini sağlamaya yönelik çalışmalar yanında öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerle değerlerin kazandırılmasına katkısı büyük önem taşımaktadır. Eğitimin bireylerde, demokratik tutum, alışkanlık ve inançlar geliştirerek ahlaklı ve etkili vatandaşlar yetiştirme gibi amaçları vardır.

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan toplumsal karışıklıkların, insanların değerleri yeterince kavrayamaması ve içselleştirememesinden kaynaklandığı söylenebilir (Deveci ve Ay, 2009).

Günümüzdeki çocukların sahip olduğu veya olmadığı değerler, gelecekteki Türk toplumunun değerleri olacağından değerlerin, nesilden nesile aktarımı önemlidir. Teknoloji, iletişim ve bilgi çağında yaşayan ilköğretim öğrencilerinde bazı değerlerin görülme sıklığı azalmaktadır. Cep telefonu, bilgisayar ve tablet bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrencilerimiz sosyalleşmede problemler yaşamakta, bencilleşmektedirler (Kılıç ve Babayiğit, 2017).

Okullar aileden sonra değerler eğitimi görevini devralırlar. Yani okullar, ailede kazandırılan değerlerin daha da güçlendirileceği ve yeni değerlerin kazandırılacağı ortamlardır. Okullarda da değerler eğitiminin hayatın bir kısmıymış gibi verilmesi en uygun yöntemdir. (Hökelekli ve Gündüz, 2004).

Değerlerin kazandırılması anlamında eğitim-öğretim sistemimize ve bu süreçte uygulayıcı konumda olan eğitim kurumlarına/okullara önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim sisteminin en temel unsuru olan ilköğretim aşamasında, bireyler toplum içinde yaşamaları ve hayatlarını çok daha iyi bir şekilde sürdürme etmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazanmaktadır (Fidan ve Erden, 2001).

Değerler eğitimi her eğitim kurumunun önceliğidir. Çünkü okullar ve onun bir bileşeni olan öğretmenler, aile, yazılı ve görsel basın, arkadaş grubu ile birlikte bireyde değerlerin kazandırılmasına tesir etmektedirler. Okullar aynı zamanda toplum değerlerinin oluşumuna da dolaylı etki etmektedirler. Bu anlamda okullar toplumun değerlerini şekillendiren ve aynı zamanda yansıtan, eğitsel amaçlı donanımlı yapılardır (Halstead, 1996).

Anne ve babalar çocuklarına, evrensel ya da yaşadıkları topluma ait çeşitli değerleri aktarmaya çalışır. Ancak düzenli ve bir sisteme dayalı, bir program dâhilinde olmadığı için çocukta hangi temel değerlerin hangi doğrultuda ya da hangi gerçeklik temelinde geliştiğini anlamak ve gözlemek zordur.

Öğretmen tartışmasız değerler eğitiminin öznesidir. Bu bakımdan öğretmenin nasıl bir kültür ve sosyal yapı içinde olduğunun ve bunu ne derece karakterine yansıttığı; değerler sistemini ve değerlere yaklaşımının nasıl olduğunun bilinmesi önemlidir. Zira iyi bir gözlemci olan öğrenci öğretmenini rol model alacağından, değerleri davranışlara dönüştürüp içselleştiren öğretmenin öğrenciyi daha doğru anlamda etkileyeceği bir gerçektir. Bu nedenle MEB’e bağlı tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, birer kültür ve değerler düzenlemesi kapsamında,

okulların öğretmeyi amaçladığı değerlerin belirlenmesinde en büyük hisse ve özveri öğretmenlere ait olacaktır.

Buradan hareketle “Değerler Eğitimi” en iyi şekilde kurumsal bir kimlik ve yapı olan okullarda bir sistem ve program dâhilinde verilebilir.

Bu doğrultuda değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Değer eğitiminde, program ve teorilerden öte, öğretmenin tüm davranış ve hareketleri öğrenciler tarafından gözlemlendiğinden sorumluluk öğretmenindir. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerine rol model olmak zorundadır.
2. Değer eğitiminde, tam anlamıyla öğrenmenin sağlanabilmesi için okul, sınıf ve aile ortamının yapısı olumlu olmalıdır.
3. Değer eğitimi, sadece planlanmış eğitim programları ile sınırlı olmadığından dolayı örtük programdan da faydalanılmalıdır.
4. Değer öğretimi, sadece bir yaklaşım kullanılarak değil, farklı kuram ve yaklaşımlardan çıkarımlar yapılarak, farklı yöntemlerle öğrencilere kazandırılmalıdır.
5. Okul-aile işbirliği sağlanmalıdır (Deveci, 2008).

Değer eğitiminin diğer bileşenleri, bireyin yaşadığı ailesi ve eğitim gördüğü okulunun yanı sıra, yakın akrabaları, arkadaş ortamları, yazılı ve görsel basın, vb. çevresel ortamların etkileşimlerinin de buna katkısı vardır.

Değerler eğitimi yaklaşımları.

Çocuklar, içinde bulunduğu grup ya da toplumda hangi davranışın iyi-güzel ya da kötü-yanlış olarak algılandığını ve insanın bunları ne derece yaşadığını ya da nasıl yaşadığını öğrenmek ve gerçek yaşantısında uygulamak, davranışlarını bu öğrenilenler doğrultusunda yönlendirmek zorundadır (Beill, 2003).

Bu zorunluluk değerler eğitiminde etkin yaklaşımlara duyulan önemi ve ihtiyacı arttırırken, yeni ve farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Değerlerin öğretilmesi ilgili birçok yaklaşım vardır. Bunların bir kısmı değerlerin doğrudan öğretilmesini savunur. Bir kısım yaklaşımlar da bu işin bir süreç işi olduğunu ileri sürer ki, bu süreçte akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeye ağırlıkla öncelik vererek, buradan hareketle bir düşünme, yorumlama ve karar verme süreci olarak kazanımına yönelik kullanılmakta olduğunu savunur (Doğanay, 2006).

Bu yaklaşımlardan bazıları ders programları içinde etkinlik faaliyeti olarak yer alır. Bir kısmı da okulun açık-kapalı tüm programını içermektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak değer eğitimi yaklaşımlarının;

- 1-Telkin etme yaklaşımı,
- 2-Değerlerin açıklanması,
- 3-Değerler analizi,
- 4-Ahlaki muhakeme olmak üzere 4 başlıkta toplandığı görülmüştür.

Telkin etme yaklaşımı.

Bu yaklaşımın geliştirilmesi Blanchette ve Bensley tarafından sağlanmıştır. Bu yaklaşım, öğretici merkezlidir ve geleneksel bir yapısı vardır. Aile büyüklerinin çocuklarına nasihatleri bu yaklaşıma verilebilecek en iyi örneklerdendir. Yaklaşımın temel amacı, kişiye belirli değerlerin kavratılması ve bunların içselleştirilmesini sağlayarak, öğrencilerin istenilen değerleri daha iyi yansıtmaları için sahip oldukları değerleri kaybetmeleri halinde neleri yitirebilecekleri gösterilir (Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford, & Johnson, 1976). Süreç içinde, rol model olma, olumlu-olumsuz örneklendirmelerle pekiştirme, küçümseme, önemseme, alternatifleri gösterme, oyun ve canlandırmalar, rol yapma ve araştırmacı öğrenme metotları kullanılmaktadır (Superka vd., 1976).

Bu yaklaşımda özellikle kazandırılacak değerler belirlenir ve sürelendirilmiş bir program dâhilinde yine belirlenen etkinlikler yoluyla bu değerler kazandırılmaya çalışılır. Telkin yöntemi ile değer eğitimi, ergenlik dönemi öncesi çocuklarda daha etkin uygulanabilmektedir. Çünkü ergenlik döneminde birey, ebeveynleri olmadan ayakta durabilecek, kendi kararlarını alabilecek durumda olduğunu büyüklerine kanıtlamak durumundadır. Ayrıca ergenlik döneminde kişi artık yetişkinlerin dâhil olduğu toplumsal düzen dairesine girmek ve sorumluluk alabileceğini göstermek, kanıtlamak ister. Bu nedenle bu yaklaşım, ilkokul seviyesi için daha uygundur (Bacanlı, 2002).

Bu yaklaşımla kazandırılan değer öğretimi, araştırmalarla elde edilen bulguların sonucuna göre bu yaklaşımla kazandırılan değer öğretiminin okullarda başarısız olabileceği, gerek ders notlarından gerekse gözlem sonrası verilerden belirlenmiştir (Akbaş, 2004). Nedeni ise:

1. Kısa süreli öğretmen-öğrenci beraberliği,
2. Pekiştirici olarak kullanılacak araçlar için ders sürelerinin kısalığı,
3. Kalabalık sınıflar,

4. Öğrencinin ilgisinin kısa süreli olması ve konulara odaklaşamaması nedeni ile kazandırılması hedeflenen değerlerin davranışa dönüşmemesi...

Burada yaklaşım sorunu çözme amaçlı olmalıdır. Bu da öğrencilere yaşantıları ile örtüşen ilgi çekici anekdotların anlatılması ve sonunda bunlardan bir sonuca varmaları, ders çıkarmaları şeklinde amacına ulaşabilir.

Değerlerin açıklanması.

Bu yaklaşımın özü, ferdin kendi hayatındaki önceliklerin neler olduğuna ve bunun neye göre belirlediklerine ve kişinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine ilişkindir. Bu yaklaşım, John Dewey'in çalışmalarından hareketle, Raths, Harmin ve Simon tarafından 1966 yılında "Değer Kuramı" adı altında oluşturulmuştur (Doğanay, 2006).

Bu yaklaşım, "doğrudan öğretim yaklaşımının zıddıdır. Bireyin yaşantısına yön verdiği değerleri başkalarının telkin ve şartlandırmasına göre değil, seçeneklerin olası sonuçlarını, ihtimallerini inceledikten sonra, kendi özgür iradesi doğrultusunda değer hakkında karar verebilmesi esasına dayanmaktadır (Doğanay, 2006).

Değer açıklama yaklaşımı, kişisel değerleri izah etmede ve tespit etmede öğrencilere yardımcı olmayı; öğrencilerin maddi-manevi inançlarını, tutumlarını gözlemeye dayalı incelemeyi, buradan hareketle öğrencilerin değerler hakkında düşünme, yorumlama ve bir tespitte bulunmalarını amaçlar (Naylor & Diem, 1987).

Değer açıklama yaklaşımında, öğrencilerin kendi değerlerinin farkında olmaları için yardımda bulunma amaçlanmıştır. Yaklaşım özde öğrencilerin gerçekçi düşüncelerini ve sahiplendikleri doğruları gözden geçirmelerini, öz eleştiride buluna bilmelerini sağladığı için değerleri fark etmede yardımcı olur. Böylece kendi kararları doğrultusunda değerleri içselleştirir ve karakterine yansıtır (Fernandes, 1999).

Değerlerin kazanımı 3 başlıkta ve 7 aşamalı bir süreçten geçerek gerçekleşir. Rahts, Harmin ve Simon 1966 yılında bu adımları ve etkilerini şu şekilde belirtmiştir (Doğanay, 2006).

Bu aşamalar:

A-Seçme,

B-Ödüllendirme,

C-Davranmadır.

A-Seçme:

1. Çocukların kendi hür iradeleri doğrultusunda seçim yapabilmeyi özendirme ve bu konuda öz güven kazandırma,

2. Seçme aşamasında farklı seçenekler oluşturmaya yardımcı olma,
3. Her bir farklı yaklaşımın sonuçlarını düşünerek, değerlendirmede çocuklara yardımcı olma,

B-Ödüllendirme

4. Çocukların hangi konular ya da yaklaşımlarda ödüllendirildiği, korunduğu konusunda düşünmelerini sağlama,
5. Seçeneklerin, başkaları tarafından da değerlendirilmesine fırsat verme,

C-Davranma

6. Çocukların yaptıkları seçimlerde tutarlı olması, davranması için özendirme,
7. Hayatın daha sonraki süreçlerinde de benimsedikleri doğru davranışları alışkanlık haline getirmeleri için çocuklara yardımcı olma.

Ryan'a göre değer açıklama, sınıf oyunları, sergiler, alıştırma, karmaşık ve özel konular ile yapılır. Öğretmenler değer açıklama yaklaşımını tüm yaş seviyelerinde ve konuda kullanabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler genelde grup çalışmalarına önem verirler. Öğretmenler bu yaklaşımı uygularken öğrencilerin fikirlerine saygı duyarlar ve belli değerleri dayatmadan öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını özendirirler (Bacanlı, 2002).

Değerler analizi.

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi, farklılıkları ayırt etmeyi önceleyen ve aralarında bir ilişki kurulabilecek farklı değerleri birleştiren sentez yollu bir çözümlemedir. Bu yaklaşımda etik gelişime ilişkin soyut bilginin aksine, öğrencilerin pozisyon almasını ve yargıya varması istenir.

Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da suni, kurgu bir sorunla karşılaşıldığında uygulamaya konan bir yaklaşımdır. Bu yolla öğrenciler örneklendirilen kimi olaylarla etik düşünme beceri ve yeteneği kazanırlar. Değerlerle ilgili soruları anlama ya da anlamlandırmaları için çözümleme becerileri ile dikkat kabiliyetleri ile ilgili yeterliliklerin geliştirmesi öncelenir. Değer analizi yaklaşımında öğrenciler örnek gösterilen olaylarla artan deneyimleri ile etik düşünme becerisi kazanırlar. Ayrıca sorun çözmede bilimsel yaklaşımlarla sorunu çözme yöntemini toplumsal sorunları çözmede uygulamayı öğrenirler (MEB, 2009).

Bu yaklaşım tarafından kullanılan öğretim yöntemleri çoğunlukla toplumsal değer sorunlarının ferdi ve küme çalışması, kitaplık ile alan araştırması, akılcı sınıf içi tartışmalar çerçevesinde toplanmaktadır ki, bu yöntem ve teknikler Sosyal Bilgiler eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Huitt, 2004).

Huitt (2004), değer analizi yaklaşımını 6 aşamada ele almıştır:

1. Değer sorusunu tanımlama ve netleştirme,
2. İleri sürülen tez ve savları bir sentez doğrultusunda ilişkilendirme,
3. İleri sürülen tez ve savların doğruluğunu değerlendirme,
4. Değerlendirmelerin uygunluğunu netleştirme,
5. Doğruluğu netleştirilmeyen değer kararlarına varma,
6. Alınan kararlarla ilgili değer prensiplerini teste tabi tutma.

Walton ve Mallan ise, değer analizi ile ilgili yaklaşımında Huitt 'den farklı olarak 8 aşamalı bir süreç ileri sürmüştür. Bunlar:

1. Değer sorunu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu netleştirerek açıklığa kavuşturma,
3. Değer sorunu hakkında bilgi ve delil toplama,
4. Bilgi ve delillerin uygunluğunu ve doğruluğunu denetleme ve değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Belirlenen çözüm yollarının her birinin muhtemel sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
7. Belirlenen çözüm yolları içinden birini seçme,
8. Seçilen öneri ya da varılan çözüm doğrultusunda davranış gösterme (Doğanay, 2006).

Bu yaklaşım, yapılan gözlem ve tecrübe, denemeler dâhilinde birçok eğitimci tarafından yararlı bulunmuş olup, ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde rahatlıkla uygulanılabilecek bir yaklaşımdır.

Ahlaki muhakeme.

Ahlaki Muhakemeye, etik gelişim de denilebilir. Ahlaki muhakeme, kişilik, karakter gelişiminin en önemli unsurlarındandır. Çocuğun sosyalleşme süreci içinde topluma ne derece uyum sağlayabildiğini; neyin iyi ya da kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilintilidir. Etik gelişimle beraber kişinin, toplum kuralları, örf, adet ve geleneklerin belirlediği bir çerçeve içerisinde kendini denetleyebilmesini, toplumun hoş karşılamadığı kimi davranışlarını kısıtlamasını önceler (Selçuk, 2005).

Tabi ki, çocukların etik gelişimlerini anlama ve yorumlamada kuralları nasıl bir değerlendirmeden geçirdiklerini öğrenmeleri de önemlidir. Çocukların etik gelişim özelliklerini anlamak için onların, gerek bireysel gerekse arkadaş grubu içerisindeki oyunlarında göstereceği davranışları gözleyerek açıklamak daha anlamlı ve mantıklıdır. Okul öncesi evrede, çocuklarda, zekâ gelişimine bağlı olarak kural bilinci kavramlaşıp anlaşılamadığı için bu evrede etik değerlerin içinde barınan tüm ahlaki kavramların anlaşılması söz konusu bile değildir. Bu

sebeple çocuğun etik yaklaşımları, işlemleri somutlaştırabildiği okul öncesi denilen süreci bağlamaz, davranışları etik yaklaşımlarla ilişkilendirilmez. İlk defa ahlaki gelişim basamaklarını Piaget ortaya atmış ve bunu iki dönemde incelemiştir (Senemoğlu, 1997).

1. Dış kurallara bağıllık dönemi (bağımlı ahlâk, ahlâki realizm): 6–12 yaş arasını kapsamaktadır. Çocukta ilk görülen ahlâk biçimidir. Çocuk kuralların değişmezliğine inanmaktadır, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Kayıtsız şartsız otoriteye uyma söz konusudur. Davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmaz. Çocuklar ahlâkî davranışlarını yaptıklarının sonuçlarına dayalı olarak değerlendirirler.

2. Ahlâkî özerklik dönemi (bağımsız moralite, bağımsız ahlâk): Bu dönemde, çocuğun sosyal hayatı artan akranlarıyla büyümüştür. Çocuğun sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması, kurallar hakkındaki düşüncelerinin değişmesine zemin oluşturur ve ahlâk ilkeleri değişmeye başlar. Çocuklar kurallar ve yasaların insanlar tarafından oluşturulduğunu anlamaya başlarlar. Bu aşamadan sonra, kişi bir yetişkin gibi kuralların hem yapıcısı hem de takipçisi olur.

Kolberg, Piaget tarafından ortaya atılan ahlaki gelişim basamaklarını yeniden tanımlamış ve Ahlaki Gelişim Kuramını oluşturmuştur. Kohlberg ahlâkî gelişimde üç düzey tanımlamıştır: Gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası dönem. Her düzeyin iki alt aşaması vardır. Altı aşama en düşük aşama olan birinci aşamadan en yüksek aşama olan altıncı aşamaya doğru sıralanan gelişimsel bir hiyerarşi oluşturmaktadır (Naylor ve Diem, 1987).

Gelenek öncesi dönem.

1. Ceza ve İtaat Evresi: İnsanlar bu aşamada salt otoriteye saygılarına binaen karar verirler. “Otoritelerin” görüşlerine aykırı bir karar verirlerse korkunç bir şey olabileceğini hissederler. Bu aşamadaki bir ilkökul çocuğu şuna benzer bir şey söyleyebilir: “Bu sabah yatağımı yaptım, çünkü yapmamış olsaydım, babam beni döverdi.”

2. Araçsal İlişkiler Evresi (Saf Çıkarıcı Evre): Bu aşamadaki insanlar eğer belirli bir seçim yaparlarsa mutlak bir fayda alabileceklerine dair hislere binaen kararlarını verirler. Karşılıklı olarak birbirini yağlama mantığıdır: “Eğer sen bana aritmetikte yardım edersen, ben de sana yazı ödevini yazmana yardım edeceğim.” Cümlesi bu yaklaşıma verilecek bir örnektir.

Geleneksel dönem.

3. Kişilerarası Uyum Evresi (İyi Çocuk Eğilimi Evresi): Bu aşamada, bireyler özdeşleştikleri (içinde bulundukları) grubun hislerine uygun karar verirler: “Eğer yardım

kampanyası düzenlersek, sonrasında bizim zümre yüzde yüz katılım sağlar ve biz özel giriş pankartlarımızı sergileyebiliriz.”

4. Kanun ve Düzen Evresi: İnsanlar bu aşamada yerleşik kurallara, düzenlemelere ve geleneksel sosyal pratiklere saygılarına binaen meselelere karar verirler. Sorumluluğa ve yasal otoriteye değer verirler: “Hız sınırından hoşlanmayabilirim, fakat bu bir yasaysa, hızlı sürmeyeceğim.”

Gelenek sonrası dönem.

5. Sosyal (Toplumsal) Sözleşme Evresi: Bu aşamadaki kararlar yalnızca yasalara dayanmamaktadır. Daha çok resmi kuralların ve bütün toplumun ilkelerinin ve kişisel değer ve düşüncelerinin değerlendirilmesini içerir. Belirli bir duruma uygun ilkeler olmadığında, insanlar bu aşamada kişisel anlayışlarına güvenirlir: “Okul bölgesinin bu devam sınırlarını çizme biçimiyle mücadele edeceğim. Onlar bazı insanlara karşı adaletsizdir.”

6. Evrensel Ahlâk İlkeleri Evresi: Bu aşamada, insanlar; insan yaşamı, sevgisi ve onuruna saygı gibi bazı evrensel prensipleri de hesaba katarak bireysel bilinçlerine istinaden karar verirler. Resmi kurallara, geleneklere ve diğer ilkelere olan güven gerekli değildir. Kararlara yön veren evrensel prensipler kararları verenler tarafından seçilir; başkaları tarafından fikir önerilmesine ihtiyaç duymazlar.

Değerler eğitimi gerektiren sebepler.

Genel bakış olarak değerler, bireylerin davranışlarının asıl yapısını oluştururlar. Değerler, ferdi, önceden belirlenmiş hedefler, çeşitli alternatif çözümler içinden tercihte bulunmaya zorlayan, yönlendiren kararlı, etkin ve yönlendirici güdüler olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 2000).

Dünya üzerinde çocuklar, şiddet, savaşlar, artış gösteren toplumsal sorunlar, din sebepli çatışmalar, kültürel farklılıklara tahammülsüzlük, kendilerine ayrılan ortamların gittikçe kısıtlanması, kendilerine yeteri saygı gösterilmemesi gibi nedenlerden kaynaklanan ve gittikçe artış gösteren sorunlardan aşırı derece etkilenmektedirler. Dünyadaki birçok ülkede aileler ve eğitimciler, bu sorunların çözümünün etkin bir değerler eğitiminden geçmekle hallolacağına inanmaktadır (Tillman, 2000).

El Hassan ve Kahil (2005)’ e göre: Aileler ve eğitimciler, eğitim sisteminde evrensel değerlerin farkındalığını güçlendiren eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasının yararlı olacağından hareketle, eşitsizlik, şiddet, sevgi ve saygısızlık, bunlarla ilişkili olarak fertlerin ve

grupların birbirlerini anlayamaması gibi toplumsal meselelerin çözümünde etkin olacağı inancını taşımaktadırlar.

Her toplumun kendi değer yargıları, kendine has kültürleri, dini kabulleri; bu kültür değerleri, kabulleri ve yaklaşımları doğrultusunda süreç içerisinde geliştirdiği bir değerler sistemi vardır. Toplum ve toplum içinde yaşayan fertler bu değerler arasında disiplinli bir geçiş oluşturur. Toplum yaşantısında geçirdiği süreç içinde karşılaştığı olaylara bağlı olarak maddi değerleri en yukarıda ya da önemli görebilir. Bu tür toplumlarda bireylerin en önem verdiği şey, maddiyatla elde edilen refah olacaktır. Örneğin, sanayi devri öncesi toplumlarda bilgi ve deneyim ya da tecrübeyi en yoğun yaşayanlar kazanıyordu. Bu nedenle farklı yaş grupları arasında yaşanan ilişkiler günümüze göre daha net hatlarla belirlenmişti ve yaşça büyük olanlara sürekli aşırı bir saygı ve bağlılık gösterilirdi. Günümüz de ise bilgi ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak yaş faktörü fonksiyon olarak etkin rolünü ve önemini kaybetmiştir. Eskiden öğretici ve bir bilen olarak babaya farklı değer ve fonksiyon yüklenirken, okulların sistematik olarak sosyal hayatta en gelişmiş şekli ile ortaya çıkmasıyla o değer babadan alınarak okullara, dolayısı ile de öğretmene verilerek, babanın yükü ve fonksiyonu azaltılmıştır. Ayrıca babanın maddi gücünün eksilmesine bağlı olarak değer algısında farklılıklar göstermesi olası bir durumdur (Güngör, 1998).

İnsanın yaşantısını sahip olduğu değerler yönlendirir. Gerekli değer yeterince kazandırılmadığı insanlar, bilgi ve becerilerini insanlığın zararına olan işlerde kullanabilirler. Günümüzde bu tür durumlar karşımıza sık sık çıkmaktadır. İnsan ve çevre sağlığı hiçe sayılarak çeşitli atık maddeler doğaya bırakılmakta, bilimsel bilgi ve teknolojiler, etik değerlere sahip olmayan kişiler tarafından insanların zararına kullanılabilir (Doğanay, 2006).

Değerler günlük yaşantılarda, ailede, akraba, komşu, yakın çevre ile ilişkilerde, alışverişte, düğünde, matemde, bayramlarda bir başka söyleyişle daima her mekânda sosyal hayatın içerisinde yer almaktadır (Deveci ve Ay, 2009).

Çocuğun ailede ve çevresinde edindiği eksik ve hatalı öğrenmeleri düzelten okullar, bu hatalı öğrenmelerin çocuk üzerinde bırakabileceği istenmeyen etkileri yok ederek ve bireyi yeniden sosyalleştirerek toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirir (Küçükahmet, 2004).

Yukarıdaki sebep ve sorunlardan hareketle, yaşamımızın her anında var olan değerlerin, geleceğe hazırlama çabasında olduğumuz en büyük değer ve zenginliğimiz olan öğrencilere, eğitim-öğretim yoluyla kazandırılması önceliğimiz olmalıdır.

Değerler eğitiminde öğretmenin görev ve rolleri.

Öğretmenler değerler eğitimin olmazsa olmaz asıl öznesidir. Dolayısı ile öğretmenlere, aldıkları eğitimin bir gereği olarak, yüklenen bir görev vardır. Bu görev gereği sorumluluklarını üstlendikleri öğrencilerin değer eğitimleri ile ilgili onlar üzerinde istedik davranışlar geliştirme ve karar alabilmelerinde, yardıma ihtiyaç duyduklarında yardım etmeye uygun bir konuma sahiptirler.

Öğretmenler değerler eğitiminin öznesi durumunda olduğundan, kazandırılmak istenen değerleri, kendi görevlerinin bir gereği olarak kazandırmak isterken, değerleri kendi davranışlarının bir yansıması olarak görülmesini ya da böyle algılanmasını istemezler. Bu anlamda önlemler alsalar, özen göstetseler dahi öğrenciler, öğretmenlerinin davranışa dönüşmüş değer yargılarından mutlaka etkilenirler ve taklit ederler. Bu nedenle öğretmen, değerleri kazandırırken rol model olmak zorundadır (Halstead, 1996).

Leming (1993)' e göre, öğretmen öğrenci için daima rol model olduğundan, öğretmen davranışları öğrenciyi etkileyecektir. Bu anlamda öğretmenin çok daha anlamlı ve etkili bir rol model olması için şunları yapması gereklidir.

1. Her türlü eğitsel kaynaklar üzerindeki denetimi, toplum içindeki konumu, bilgisi, duruşu ve rekabet derecesi ile yüksek bir kişilik olarak algılanmasını sağlamalı.
2. Öğretmen kendini, denetim altına almakla görevlendirilmiş bir eğitsel bakıcı, yetiştirici ve karakter kazandırıcı olarak algılatmalı.
3. Değerlerine bakış açısı ve davranışlarıyla bizden, içimizden olan bir rol model olarak kendini algılatmalı.
4. Rol model olmak ve algının süreci içinde sürekli devam etmesi için, sonuç ve başarı odaklı başka faydalı sonuçlar gösterebilmeli.
5. Öğretmene rol model olmayı kazandıran davranışlar, lider kişilikli bireyler tarafından paylaşılmalı ve yinelenmelidir (Akt., Akbaş, 2004).

Tyree ve Vence (1997)' ye göre, öğretmenler değer eğitiminde şu özellikleri taşımalıdır:

1. Model olmalı,
2. Sınıf içinde sosyal doku oluşturmali,
3. Her öğrenciye mesuliyet verip, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
4. Cesaretlendirme, ödül ve ceza yöntemlerini yerinde ve zamanında kullanarak değerleri kazandırabilmeli,
5. Öğrencilere kendi kararlarını verebilmede gerekli zamanın verilmesini sağlamalı,
6. Öğrenciler arasında paylaşımı sağlayacak fırsat ve ortamı oluşturabilmeli,

7. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
8. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmali (Akt., Dilmaç, 2002).

Günümüzde öğretmennin rolü, her şeyi bilen ve anlatandan çıkarak, öğrencisi ile birlikte öğrenen ve onları yönlendirene dönüşmüştür. Öğretmen artık “sahnedeki bilge” rolünden çıkmış, “yanımdaki rehber” rolüne girerek öğrencileriyle birlikte sınıftaki yerini almıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandıran, onların yaratıcılıklarını teşvik eden, işbirliği ve ekip çalışmasına yönlendiren, teknolojik araç gereçlerden yararlanmaları için gerekli ortamları sağlayan bireyler olmaları zorunlu hale gelmiştir (Çetin, Varoğlu, Bulkan ve Levendoğlu, 2006).

Harmin, Kirschenbaum ve Simon (1973)’ un söylediklerinden hareketle, öğretmen: değerler eğitiminde, hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin tam belirlemeli ve netleştirmelidir. Bu tespitten sonra, öğrenmenin etkisini ve daha kalıcı olmasını incelemelidir. Bunun için öğretme eyleminde aşağıda belirlenen maddelerde olduğu gibi davranış göstermelidir. Zira bu davranış yolu izlendiğinde öğrenmenin etkisinin arttığı gözlenmektedir.

Bu maddeler şu şekildedir:

1. Kabul etmeye hazır olduğunu hissettirmek ve sorgulayıcı olmamak,
2. Çeşitliliği desteklemek adına değerlerle ilgili sorulan sorulara ve bunlara verilen cevaplara kesin doğrudur ya da yanlıştır şeklinde bir tanımlamanın ya da cevabın olmadığını fark ettirmek,
3. Derse cevapları ya da düşünceleri ile katılsa da katılmasa da öğrencinin sessiz kalma tercihinə saygı göstermek,
4. Bireyin kendiliğinden tepkisine hoşgörölü, saygılı yaklaşmak,
5. Her öğrenciye cevap vermesi için dersi hazırlamanın yanı sıra özgüven aşılama ve onları cesaretlendirmek,
6. Öğrencinin iyi bir dinleyici ve izleyici olması noktasında öğretmen olarak rol model olmak,
7. Sorulan sorularla, öğrenciyi düşündürmekten alıkoyan, cevaplarını kısıtlayan sorulardan uzak durmak,
8. Gerek kişisel gerekse sosyal içeriklerle ilgili soruların sayısını arttırmak.

Lickona (1992) değer eğitiminde başarı için öğretmenlere şunları önermiştir;

1. Etik rehber, bakıcı ve model olarak öğretmen,
2. Herkesin birbirine saygı duyduğu ve birbirini önemseydiği sınıf ortamı yaratma,
3. Ahlaki disiplini sağlama,
4. Demokratik sınıf ortamı oluşturma için sınıf toplantıları,

5. Değerleri eğitim programının bir parçası olarak öğretme,
6. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanma,
7. Vicdanları geliştirme,
8. Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini yükseltme,
9. Çatışma yönetimini öğretme,
10. Velilerle olumlu ilişkiler kurma,
11. Sınıf ortamı dışında da olumlu modeller kullanma.

Eğitim-öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir. Dolayısıyla değerlerin nesillere aktarılmasında öncelikle etkin rol oynar. Bu anlamda eğitim-öğretimde kullandığı yöntem ve teknikler çok önemlidir.

Öğretmenin ders işlerken kullandığı yöntem ve teknikler istendik değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini ve özümsemesini basitleştirir. Derslerde değer eğitimi gerçekleştirilirken en çok kullanılabilecek yöntem ve teknikler ise şöyle sıralanabilir:

- 1-Tartışma temelli yaklaşım,
- 2-Öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri ve drama,
- 3-Proje uygulaması,
- 4-Uygulamalı aktiviteler,
- 5-İşbirlikçi öğrenme,
- 6-Grup/küme çalışması,
- 7-Öğrenciler tarafından yürütülen araştırmalar,
- 8-Eğitsel oyunlar ve konu günleri (Halstead, 1996).

Düşünme.

Dünyada yaşayan canlılar içerisinde insanoğlunu diğerlerinden ayıran en temel özelliği düşünme yetisidir. İnsan, düşünme yetisi sayesinde kendisiyle ve dış dünyayla ilişki kurar. Pek çok becerisini bu özelliği sayesinde geliştirir ve kullanır. İnsanoğlu istemli ya da istemsiz şekilde düşünür. Bu durum insanoğlunun varoluşundan beri süregelen ve devam edecektir. Sadece zaman geçtikçe düşünme kavramı, daha fazla ele alınmış, bu konuda çalışmalar, araştırmalar yapılmış ve gelişen teknolojiyle daha karmaşık hale gelmiştir. Bu nedenle insanlık tarihi boyunca düşünme üzerine düşünülmesine rağmen, düşünme kavramı hakkında ortak bir tanım yapmak mümkün olmamıştır. Literatür tarandığında her araştırmacı veya düşünürün özgün bir tanım ortaya koyduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Düşünme kelime anlamı olarak, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş anlamda ise; zihnin bir

konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği anlamına gelmektedir (TDK, 2018).

Başar (2013) düşünmeyi, bilinenleri kullanarak, bilinmeyenleri üretme, bilinenleri ilişkilendirip bütünleştirerek çoğaltma çabası, bilgiyi kullanarak yeni bilgi ve bilinç üretme işi, sorgulama ile başlayan bir zihinsel faaliyetler dizini şeklinde tanımlamıştır.

Kurnaz (2013) düşünmeyi, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan faal, amaca yönelik organize zihinsel süreçlere verilen ad olarak tanımlamıştır.

Mevlana düşünmeyi, insanın zihninde canlandığı bir hayal ve bu hayalin insanı amaçlarına ulaştıran gizil bir güç olduğunu belirtir (Nahifi ve Çelebioğlu, 2008).

Özden (2005)'e göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi harmanlayarak şekillendirmenin disiplinli halidir.

Düşünme; karşılaşılan problemler ve bu problemlere ilişkin kavramlar arasında bağlantı oluşturmaya ve problemin çözümüne ilişkin çıkarımda bulunmaya olanak sağlayan, araştırma, eleştirme, sorgulama, çıkarım yapma, problem çözme gibi faaliyetleri kapsayan zihinsel bir süreçtir (Kökdemir, 2003).

Yapılan özgün tanımlardan yola çıkarsak düşünme; eski bilgiler ve yaşantılar üzerine inşa edilen, sürekli gelişen ve güncellenen, veriler arasındaki ilişkileri kullanarak bir sonuca varma sürecidir. Düşünme, zihinsel bir süreç olarak görülse de geçmiş yaşantı ve yaşanan yerlerle de ilişkilidir. Bu nedenle düşünmenin, zihinsel olmasının yanı sıra sosyal, duyuşsal ve devinışsel yönleri de bulunmaktadır. Yani sahip olunan değerler de düşünmeyi doğrudan etkilemektedir.

İlk insanlardan beri süregelen “düşünme” nin ne olduğu sorusu, düşünme becerilerine olan ilgiyi de arttırmıştır. Bu becerilerden birisi de eleştirel düşünmedir.

Eleştirel düşünme.

Eleştirel düşünme, eleştiri ve düşünme kelimelerinin birleşmesinden oluşan iki kelimelik bir kavramdır. Kelime anlamı olarak eleştiri; bir insanı, bir yapıtı, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi ve özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, deneme, yargılama olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018) .

Eleştiri kelimesi ilk duyulduğunda zihnimizde, olumsuz bir durum ve algı oluşturur. Bu durum tamamıyla yanlış bir algıdır. Eleştiri sadece olumsuz yönleri değil olumlu tarafları da ortaya koymaktır.

Eleştirel düşünme de düşünme gibi eski çağlardan bu yana düşünürlerin ve araştırmacıların üzerinde durduğu bir konudur.

Dewey (1991), bir inancın kabulü veya reddedilmesine ilişkin karar verme süreci için yansıtıcı düşünmenin yetersiz kaldığı, düşünceyi daha ileri taşımamanın gerektiği yani eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Sürekli gelişen ve değişen dünyada, toplumlar diğerlerinden daha üstün olma gayreti içerisindeyler. Bunun olabilmesi için toplumu oluşturan bireylerin düşünmenin ötesinde daha üst beceri olan eleştirel düşünmeye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme, günümüzde adından sıkça söz edilen bir kavramdır. Eleştirel düşünme üzerine birçok tanım yapılmış ancak ortak bir tanımda uzlaşılammıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Eleştirel düşünme, genellikle bir sorgulama biçimidir ve alınan yakın bilgiye bir meydan okumadır. Eleştirel düşünme, fikirleri ve nesnel durumları inceler ve sonrasında bu bilgileri; değerlerimiz, tavırlarımız ve kişisel felsefemiz ışığında sorgulamamızı sağlar (Judge, Jones ve McCreery, 2009).

Eleştirel düşünme, hiçbir olayı ve düşünceyi sorgulayıp akıl süzgecinden geçirmeden kabul etmeyen bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme sanıldığı gibi olayları, olguları ya da bulguları sürekli eleştirerek içerisinde yanlışlıklar aramak anlamını gelmez. Eleştirel düşünme ile anlatılmak istenen bize sunulan bilgiler hakkında kesin bir sonuca varmadan önce farklı açıklamaların ve çözüm yollarının da olabileceğini göz önünde tutmaktır. Eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve gerçekçi düşünmede kesinlikle olması gereken üst düzey bir düşünme biçimidir (Öztürk, 2006).

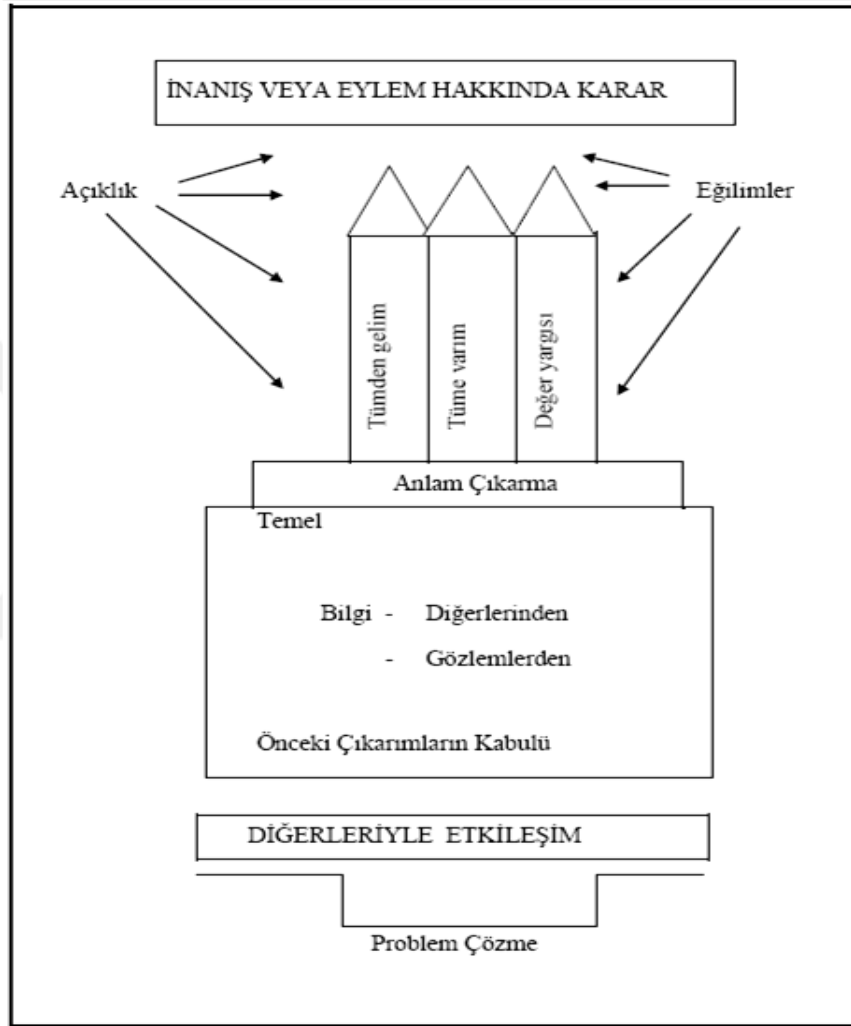
Eleştirel düşünme; etkili şekilde bilgi edinme, elde edinilen bilgiyi değerlendirme ve kullanma eğilimi şeklinde belirtilmektedir. (Demirel 2010)

Cüceloğlu (1995), eleştirel düşünmeyi kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak, farklı kişilerin görüşlerini göz ardı etmeyerek, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yaşananları anlamlandırmayı amaçlayan aktif ve planlı zihinsel bir süreç olarak tarif etmiş ve bireylerin eleştirel düşünmeye erişebilmesi için aşağıdaki adımları atması gerektiğini belirtmiştir.

- 1.Birey düşünme sürecinin farkında olmalı,
- 2.Birey farklı kişilerin düşünme süreçlerini inceleyebilmeli,
- 3.Birey edindiği bilgi ve becerileri gündelik hayatında uygulayabilmeli.

Eleştirel düşünme yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulamayı kapsayan, ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve nedensel bir düşünmedir (Ennis, 1985).

Ennis (1985) tarafından eleştirel düşünmenin oluşmasını gösteren şema şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel düşünmenin oluşumu.

Eldeki tüm koşulları gözden geçirerek olguları çözümleme, bunlar hakkında düşünceler üretme ve bu düşünceleri bir amaç çerçevesinde organize etme, ulaşılan sonuçları savunma, zıt görüşler ile karşılaştırmalar yapma, yargılamalardan çıkarımlara ulaşma, tüm bunları değerlendirip problemleri çözebilme yetisine eleştirel düşünce denir (Lau, 2011).

Eleştirel düşünme doğuştan gelmeyip sonradan aile, çevre, toplum ve okul tarafından kazandırılarak geliştirilen bir beceridir. Kişi eleştirel düşünme becerisine sahip olursa sorunlarla baş edebilir ve problemi kendi kendine çözebilme başarısı gösterir. Bilgiye ulaşma

yollarının öğrenilmesi, problem çözmede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitimde amaç haline gelmiştir (Kazancı, 1989).

Yapılan tanımlamalar ve araştırmalardan yola çıkarsak eleştirel düşünme: kimi düşüncelerin doğruluk, güvenilirlik, geçerlilik durumlarını test etme sürecidir.

Daha mantıklı, daha çözümleyici, daha analitik yaklaşımçı anlayıştan hareketle sentezci, net ve açık, hassas, mantıklı ve bağımsız düşünebilir (Özden, 1999).

Kısaca daha özgün bir bakış açısıyla, eleştirel düşünme bilgiye varmayı, sonuca ulaşmayı, aralarında kıyaslar yapmayı, bilgiyi kullanma ve değerlendirmeyi gaye edinen bir süreç olarak ifade edilebilir.

Eleştirel düşünmenin boyutları.

Eleştirel düşünce çok kapsamlı bir zihni düşünsel faaliyeti eylem noktasında diğer etkileşenleri ile farklı düşünsel hareketleri devreye sokarak en doğru sonuca varabilme sürecini kapsar; düşünce yollarının çeşitlendirilebileceğini önceler.

Bu kapsamda değişik ve çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmüşse de Paul, Jensen, ve Krelau (1990), eleştirel düşüncenin boyutlarını genel kabul gören şu üç başlık altında açıklamışlardır:

1-Doğru Düşünme

2-Düşüncenin Öğeleri (Unsurları)

3-Düşünce Alanları

1-Doğru Düşünme: Dinamik bir süreç olan düşünme eylemi kendi içinde farklı alanlara kayarak aralarında bir kesiklik yaratsa da bir anlaşılabilirliği, kendine has özelliği, özgünlüğü, anlık ruh haliyle ilişkili, kendi içinde tutarlı bir mantığı olması ancak doğru düşünmeyle olur.

Bunun yanı sıra mantıklı, tutarlı, birbiriyle ilişkili, noksansız, anlamlı, çelişkilerinden arındırılmış, taraf tutmaması yanında amacının da net belirtilmiş olması da gerekir. Bireyin bilgi birikimi doğrultusunda zihni etkinliklerini geliştiren en uygun şekilde denetime tabi tutan, kesif bir süreç ile uzun menzilli uygulama sürecini gerektirir.

Tarihin konusuna giren bir sorun, bu sorunun açıklamasında kullanılan bilgi, yöntem, bulgu, kıyas, örneklendirme gibi metotlarla coğrafyanın konusu olan bir sorunu çözemezsiniz. Çünkü bilgi, yöntem ve kanıtlar farklıdır. Sonuca varmada kullanılan bilgilerin, düşünme alanlarının karakteri ile örtüşmez.

2-Düşüncenin Öğeleri (Unsurları): Eleştirel düşünce karşılaştırmalı olarak ele alınacak olursa zıttı ile karşılaştırılabilir. Yani mantık olarak eleştirel olmayan düşünce akla gelir.

Mantıklı ve doğru bir yaklaşım değil aksine yüzeysel bir yaklaşımdır. Dolayısı ile böyle anlaşılmaması için düşünce unsurlarının belirlenmesi gibi bir gereklilik ortaya çıkar ki, bunlar:

1. Sorunu belirlemeyi,
2. Sorun çözmede görüşleri belirlemeyi,
3. İstatiksel veriler kullanmayı,
4. Düşünmenin amacını ortaya koymayı,
5. Kavramlara vakıf olma ve onları kullanmayı,
6. Çözüme ulaşmada refakat edecek bilimsel ve sistemleşmiş soyut bilgileri bilimde temel alınan tanım, kural ya da yasaları, teorileri kullanmayı,
7. Delil, ipuçları ve nedenlerini ortaya koymayı,
8. Eleştirel düşünmede varılan yorumları, savlara varılan çıkarımları,
9. Çıkarımlarda bulunmayı,
10. sınıflanan görüşlerin genel hatlarını belirlemeyi,
11. Sonuçlardan hareketle ulaşılan bulguları ve nedenlerini ortaya koymayı,
12. Doğru, noksansız olarak çözümleme, açıklama, uygulamada deneyebilme yeteneğini kapsar.

3-Düşünme Alanları: Düşünme, bireysel bir düşüncenin kurgusu içinde yer alan hataların farkına varılması ile çözüm odaklı olarak sorunlarından arındırılarak yeniden kurgulanabilir.

Burada amaç soruna bağlı olarak düşünmenin farklı uyaranlarla, araçlara uygun olarak değişebilecek olmasını fark ettirmektir.

Eleştirel düşüncenin farkında olanlar sorunu, meselenin özüne uygun olarak kendi önermeler dizisi içinde her bilim için ayrı ayrı yeniden sıraya koyabilirler.

Ancak sorunlar arasındaki farklılıkların, farklı ele alınmış konular, üst eğitim kurumlarınca ortaya konmuş tanımlamalar ve yaklaşımlarla tespit edilmiş olması gerekir. Öyle ki, her bilimsel alanı temsil eden bilgiler, etkilediği bilimleri hariç tutarsak farklılık gösterir ve her sorun aynı bilgi, kuram ve çözüm yolları ile çözülemez.

Bu düşünceden hareketle Paul, Jensen ve Kreklau (1990)' nun düşünmenin boyutlarına ilişkin belirlediği özellikler şunlardır:

Duygusal stratejiler.

- 1- Bağımsız kendi düşüncesini katarak düşünebilme,
- 2- Kendi iradesine önem veren yaklaşımı sosyal anlamda geliştirebilen, etkileşebilmeyi, düşündürebilmeyi geliştiren araçlara açık ve gelişmeci olma,

- 3- Akla uygun ve doğru karabilmede basiretli, akliselim davranma,
- 4- Duyusal kararlarımızın arka planındaki düşünceleri, duygusal kesişimlerin farkına varma,
- 5- Bilgi alanında gelişmişlikle birlikte tevazulu olmayı ve düşünce bazında daha geride olanları tenkit etme yerine aydınlatmayı, yol gösterici olmayı önceleme,
- 6- Dürüstlük konusunda var olanla yetinmek yerine bu duyguyu da geliştirebilme,
- 7- Bildiklerini cesaretle savunma ve savunma taktiklerini geliştirme,
- 8- Entelektüel donanımına bağlı olarak sabırlı olmayı geliştirme,
- 9- Sentezlemede, çıkarımlara varmada kendine güvenme ve bunu geliştirebilme becerisine sahip olabilmelidir.

Bilişsel makro stratejiler.

Bunun yanında öğrenme yoluyla geliştirilebilen taktikleri de göz önünde bulundurmadan olmaz. Bunlar kişinin zihinsel üst düzey -makro- büyük yetenekleridir. Bunlar;

- 1- Genellemeleri konunun özüne uygun araştırmak,
- 2- Aralarında kıyas yaparak, farklı yaklaşımlarla elde edilen sonuçları konuya katarken temaya uygun hale getirmek,
- 3- Farklı bakış açısı geliştirme öncesi konuyla ilgili görüş, düşünce, kuram ve kavramları araştırarak yenilerini keşfedebilmek,
- 4- Elde edilen sonuçları açıklama, kavramları konuları içinde sıralama,
- 5- Değerlendirmede etkili olacak ölçütler geliştirme, yeni standartlar belirleyebilme; yararlanılan bilgilerin kaynaklarını, güvenilirliğini değerlendirme,
- 6- Varılan sonuçları geneli içinde yorumlama; davranış ya da geliştirilen çözüm yollarının tasnifi ve sonuca varma,
- 7- Eleştirileri makul karşılamak, buradan hareketle yapılan eleştirileri doğru okuma, değerlendirme yapabilme,
- 8- Eleştirel okuyabilme, okuduğunu anlamlandırabilme,
- 9- Sessiz anlamlı okuma,
- 10- Öğretiler arasında ilişki kurma,
- 11- Bir düşünce ile ilgili açıklamaları dinlerken zihinsel yorumlamalara vararak sessizce eleştirel notlar alma,
- 12- Açıklamalarla ilgili çözüm ulaşım yollarını, bakış açılarını sorgulayabilme,
- 13- Mantıksal yorum ve çözümler getirme, ilişkili kuramları kıyaslayabilme,
- 14- Tez, sentez, antitez ilişkisi içinde diyalektik, mantık yürütme, yorum ve teorileri yorumlayabilmeyi içerir.

Bilişsel mikro stratejiler.

Bilimin konusunu karşılayan her türlü duruma taktiksel yaklaşımları kapsar. Bunlar:

- 1- Günlük çalışmalarımızda karşılaşılabileceğimiz düşünceleri kıyaslayabilme, farklılıkları ortaya koyabilmeyi,
- 2- Farklılıkları ve benzerlikleri anlamlandırarak farkına vardırabilmeyi,
- 3- İstatistik verileri araştırıp okuyabilme, anlamlandırabilme ve çıkarımda bulunmayı,
- 4- Olgu ve olaylar arasında ilişkili olanlarla olmayanları ayırt edebilmeyi,
- 5- Akla uygun, mantıklı sonuçlar çıkarabilme, yaklaşımlarda bulunmayı,
- 6- Delillerden, öne sürülen savlarda olguları değerlendirebilme, sonuçlandırabilmeyi,
- 7- Farklılıkları ve zıtlıkları fark edip ortaya koymayı,
- 8- Sonuçlardan elde edilen anlamlı çıkarımların farkına varabilmeyi içerir.

Watson ve Glasser 1964'de yaptıkları bir takım çalışmalardan hareketle çıkarımlarda bulunarak eleştirel düşünmenin 5 boyutunu ortaya koymuşlardır. Bunlar:

- 1- Sorunu belirleme ve tanıma,
- 2- Belirlenen sorunun çözümü noktasında bilgilerin toplanması ve en uygun olanlarının seçimi,
- 3- Yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış varsayımları tanıma,
- 4- Sonuca götüren varsayımları belirleme ve formüle etme,
- 5- Geçerli sonuçlar çıkarma, çıkarımların geçerliliğini tartışma.

Ancak eleştirel düşünceyi beş kurala dayandırarak kısıtlamak doğru olmayacaktır. Bu yaklaşımların, gelişen günün şartları içinde düşüncenin farklı bakış açılarından ve varılan çıkarımlardan hareketle sınırlamak yerine boyutlandırmada farklı yaklaşımların da olabileceğinden bahsetmek doğru olacaktır.

Ennis, Millman & Tomko (2005), eleştirel düşünme yeteneklerini 4 alt boyutta ele almışlardır. Bunlar:

- 1- Tümevarımla yorumlama,
- 2- Tümdengelimle yorumlama,
- 3- İleri sürülen savların güvenilirliğini sorgulama,
- 4- Tartışmalardaki varsayımları tanımlamadır.

Bayer (1987) ise, eleştirel düşüncenin 2 boyutu olduğunu savunarak boyutlarını şöyle sıralar:

- 1- Eleştirel düşünmenin çerçevesi,
- 2- Bilişsel işlemlerdir (Karadeniz, 2006).

Cüceloğlu (1997), eleştirel düşüncenin boyutlarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Aktiflik: Eleştirel düşüncede bilgiye dayalı yetenekler, hafıza, zekâ ve sahip olunan bilgi diğer bileşenlerini etkin ve en uygun araçlarla kullanmayı içerir.
- 2- Bağımsızlık: İnsandaki ideal bir tutuma eleştirel anlamda yaklaşımda bulunan değerler dizisine bakış tarzını içerir.
- 3- Yeni fikirlere açıklık: Bireyin farklı algılama yollarına açık olmasını, karşılaştığı fikirleri destekleyen delilleri inceleyip kabul ya da reddedebilmeyi içerir.
- 4- Fikirleri destekleyen nedenleri, delilleri sürekli göz önünde tutma: Düşünceyi besleyen nedenleri bilmeyi bu nedenlerle birlikte delilleri uygun bir mantık örgüsü içinde açıklayabilmeyi içerir.
- 5- Fikirlerin düzenlenmesine önem verir: Eleştirel düşünce, sebep-sonuç ilişkisinin ne olduğunu, nelerin delil olarak kullanılabileceğini, hangi düşüncenin, tezi destekleyici fikir olduğunu içerir.

Demirel (1999) ise eleştirel düşüncenin 5 boyutunu şöyle sıralamıştır:

- 1- Tutarlılık: Düşüncedeki zıtlıkların farkına varmayı ve onları ortadan kaldıracak yaklaşımları içerir,
- 2- Birleştirme: Farklı düşünen bireyin, düşüncenin boyutları arasında ilişki kurabilmesini içerir,
- 3- Uygulanabilme: Eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini bir şey üzerinde uygulayabilmesini içerir,
- 4- Yeterlilik: Eleştirel düşünen bireyin, tecrübelerini, vardığı sonuçları geçerli kanıtlara dayandırabilmeyi içerir,
- 5- İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen bireyin, düşüncelerini günümüzün en etkin iletişim araçları ile paylaşabilmesini içerir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler.

Kişinin kendini bulması, uğraş alanında yükselmesi ve kendini ispatlaması ancak üst düzey düşünme becerisi olan eleştirel düşünme ile mümkün olacaktır. Her konuda olduğu gibi kişinin sahip olduğu eleştirel düşünme becerisinde de bireysel farklılıklar vardır. Yapılan araştırmalardan hareketle bu farklılıklara neden olan faktörleri, kalıtsal (doğuştan gelen) ve çevresel olarak iki ana grupta toplanabilir.

Bireyin gelişimini, kalıtımın mı yoksa çevrenin mi etkilediği sorusu yüzyıllardır cevaplanmaya çalışılmıştır. Ancak ne kalıtımın ne de çevrenin tek başına etkili olduğu

söylenemez. Eleştirel düşünmeye de kalıtım ve çevrenin etkilerini ayrı ayrı açıklamak yerinde olacaktır.

Kalıtımsal faktörler.

Kalıtımsal faktörlerden ilki ve en önemlisi, kişinin doğuştan gelen, sahip olduğu zekâ seviyesidir. Bu seviye bireysel farklılıklar göstermektedir. Kişinin düşünme olayını gerçekleştirebilmesi için belli bir zekâ seviyesine sahip olması gerekir. Eleştirel düşünme becerisini yerine getirebilmesi için bireyin, sahip olduğu zekâ kapasitesini kullanması gerekir. Aksi durumda eleştirel düşünme ve hatta düşünme mümkün olmayacaktır.

Diğer tüm etmenlerin eşit olduğunu varsayılırsa, zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır. Düşünme ile zekâ doğru orantılıdır.

Katılım yoluyla bireyi etkileyen faktörler sadece zihinsel değildir. Aynı zamanda ruhsal ve duygusal faktörler de vardır.

Eleştirel düşünmeye engel olan bazı duygusal özellikler şunlardır:

1. Bireyin duygusal bağımlılığının yüksek oluşu,
2. Bireyin aşırı bir şekilde katı duygusallığa sahip olması,
3. Bireyin komplekslerinin olması,
4. Bireyin aşırı heyecanlı olması ve heyecanını kontrol edememesi,
5. Bireyin özgüven açısından eksik olması (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünmeyi olumsuz etkileyen ruhsal ve duygusal özellikleri Sungur, (1997) şu şekilde sıralamıştır:

1. Hata yapma korkusu,
2. Kendine güvenmeme,
3. Eleştirilmeye karşı toleranssızlık,
4. Mükemmeliyetçilik,
5. Engellerden korkma,
6. Aşırı uyum gösterme isteği,
7. Yoğunlaşma eksikliği,
8. Sabırsızlık,
9. Bilişsel çelişkilere karşı dirençsiz olma,
10. Kimlik duygusuna bağlı olarak kendini savunmaya alma.

Önyargı da kişinin eleştirel düşünmesini etkileyen önemli duygusal etmenlerdendir.

Yukarıda sıralanan duygusal ve ruhsal özellikler kişinin eleştirel düşünme becerisini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle kişi kendini tanımalı ve yukarıda belirtilen sorunlara önlem almalıdır.

Çevresel faktörler.

Birey kalıtımla gelen zihinsel ve ruhsal özelliklerle dünyaya gelir, ancak bu özellikler, çevresel etmenlerle şekillenir, değişir ve gelişir.

Kişi dünyaya geldiğinde ve sahip olduğu bilgileri düşünerek anlamlandırmaya, sorgulamaya, eleştirmeye başladığında öncelikle ailesinden, yaşadığı toplumdan ve daha sonra okul ortamından etkilenecektir.

- Aile: Aile, informal bir eğitim şekliyle bireyin düşünmeyi öğrenmesinde sorumluluk sahibidir. Bir çocuğun düşünmeyi öğrenmesi ve geliştirebilmesi öncelikle ailenin yarattığı ortama bağlıdır. Çocuğun gelişimini destekleyen bir aile ortamı, çocuğun kalıplara bağlı olmadan özgürce düşünebilmeyi öğrenmesi için idealdir (Cüceloğlu, 2008).
- Toplum: Kişi, dünyaya geldiği toplumun sahip olduğu değerlerin, örf ve adetlerinin, o topluma egemen olan dinin mutlak etkisinde kalacaktır. Düşüncelerini şekillendirirken bu faktörleri her daim göz önünde bulunduracaktır.

İçinde yaşanılan toplumun sahip olduğu kültür, hayata dair yaptıkları her şeyin bir bütünüdür (Tezcan, 1996).

Bireyin yaşadığı toplum ona bilgi, inanç, tecrübe kazandırır. Bireyin kazandığı bu edinimler onun hayatı anlamlandırmasını da şekillendirir. Bireyin kazandığı bu edinimler ön kabullere dayalı olduğunda, bireyde de bu ön kabuller anlamlı ve güçlü olur. Elbette bu durum bireyin olaylar karşısında nasıl karar vereceğini de etkiler (McCann vd., 1985).

- Okul: Okul, kişinin aile ve toplumdan sonra tanıştığı ve daha kurallı ve düzenli olan yerdir. Okul bireyi bilgilerini şekillendirme noktasında yönlendirir ve disipline eder. Yani eleştirel düşünmenin daha profesyonelce sağlanacağı yer okul olmalıdır.

Modern toplumlarda eğitim, bireye kendini yönetmesi konusunda yardım etmeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak okul, topluma katkı sağlayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen birey yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde okulun bireye özgürce düşünebileceği bir ortam sunması gerekmektedir (Yavuzer, 1993).

Eleştirel düşünen bireyin özellikleri.

Türk Dil Kurumu (2011) bireyi; toplumları oluşturan ve düşünsel, duygusal, iradeyle ilgili nitelikleri toplum içinde belirlenen insanların her biri olarak tanımlar. Bu doğrultuda birey fikirleri, olayları mütalaa ederek özgün düşünceler ortaya çıkarabilen üstün bir yaratıktır.

Fikir ve olayları irdelemeden kastedilen şey eleştirel düşünme becerisinin ta kendisidir. Ancak bu her bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu göstermemektedir. Eleştirel düşünebilen bireyin belirli özelliklerin olduğunu bu alan yazına katkı sağlayan düşünürler belirtmektedirler.

Öncelikle iyi düşünebilen insanların eleştirel de düşünebileceği göz önüne alınırsa Beyer (1991)'e göre hangi insanların iyi düşünebildiğini anlamlandırılması konuya katkı sağlayacaktır. İyi düşünen insanlar:

1. Oluşan bir problemi veya iddiayı net bir şekilde ortaya koyar,
 2. Diğer kişilerin kesin bir dil kullanmasını bekler,
 3. Düşündükten sonra harekete geçer,
 4. Çalışmalarını kontrol eder,
 5. Bir düşüncenin oluşturulması sürecinde kararlı davranır,
 6. Öne sürülen iddiaların kanıtlarını ve nedenlerini araştırır,
 7. Daha çok dogma ve özlenen düşüncelerle değil, hedefler ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda yargılamalarda bulunur,
 8. Ön bilgilerini kullanır,
 9. Tatmin edici kanıtlar bulana kadar yargıdan şüphe etme eğilimi içindedir.
- (Şahinel, 2001)

Kendine ait düşüncelere ve değer yargılarına sahip, evrensel değerlere dayalı ilkeleri olan, bir durumla karşılaştığında bir otorite kaynağına değil ilkelerini dikkate alarak davranışlarını şekillendirebilen, karşılaştığı durumları düşünme ve yaratıcılık becerilerini kullanarak çözümleme yapabilen ve kendi sonuçlarına ulaşabilen kişiyi “Gelişmiş İnsan” olarak adlandıran Cüceloğlu (1997) da eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin neler olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca diğer bilim insanlarının eleştirel düşünebilen bireyin özellikleri hakkındaki düşüncelerini şu şekilde özetleyebiliriz:

Ennis (1985)' e göre eleştirel düşünebilen bireyde beklenen davranışlar:

1. Tez veya sorunun nasıl anlatılacağını arama,
2. Bilgiyi bulmaya çalışma,

3. Güvenli belgeler arama,
4. O anki durumunu açıklama,
5. Düşüncede temel noktadan uzaklaşmama,
6. Özgün düşünme,
7. Seçenek arama,
8. Açık fikirli olma ve başkalarının görüşlerini de dikkate alma,
9. Yeterince delil ya da sebebe göre durum alma veya durumunu değiştirme,
10. Konun sınırlarını aşmadan olabildiğince kesinlik arama,
11. Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme, tüm eleştirel düşünme becerilerini uygulama,
12. Öngörülere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olma.

Amerikan Felsefeciler Birliği (Facione ve Facione, 1996), eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

1. Her zaman araştırır,
2. Her zaman neden arar,
3. Açık fikirlidir,
4. Ön yargılı davranmaz,
5. Alçak gönüllüdür,
6. Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir,
7. Ölçüt seçiminde mantıklıdır,
8. Değerlendirmede adildir,
9. Kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür,
10. Karmaşık durumlarda düzenlidir,
11. Tekrar gözden geçirmeye isteklidir,
12. Kusursuz sonuçlara ulaşmada ısrarlıdır (Akt., Aybek, 2010).

Doğanay (2006)' ın aktardıklarından hareketle, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

Aktiftir: Etkin, gayretli ve çalışkandır; olayların içinde olmak ister.

Azimli: Kararlıdır; sorunlar karşısında yılmaz, pes etmez.

Tarafsız: Herhangi bir otoritenin, düşüncenin etkisinde değildir Ön yargılardan uzak ve hiçbir gruba aşırı tutkuyla bağlanmaz, yaklaşmaz. Zira fanatiklik eleştirel düşünmeyle bağdaşmaz.

Yenilikçi: Gelişmecedir; yenilikleri takip eder, açıktır.

Sorgulayan: Her düşüncenin, görüşün “niçin”ini araştırır.

Şüphecedir: Septiktir; var olan bilgiyi aynen bire-bir kabul etmez, konulara farklı bakış açılarıyla daha değişik kaynaklardan araştırarak derinlemesine inceledikten sonra bir sonuca varır.

Teknik terimler kullanır: Hangi konu üzerinde konuşuyorsa konuya vakıf olması anlamında, olay, durum hakkındaki teknik terim ve kavramları araştırır ve yerinde kullanır.

Fikir alışverişinde bulunur: Çevresindeki bireylerle düşüncelerini paylaşır ve onların düşüncelerini dinler ve gerekirse faydalanır.

Empati kurabilir: Kendisini karşısındaki insanların yerinde düşünerek olaylara onların gözünden de bakabilir.

Eleştirel düşünmenin öğretimi.

Öğrenme işi hayat boyunca devam eden süreç olduğundan, günümüz modern dünyasının eğitimle ilgili ihtiyaçları da buna bağlı olarak sürekli değişecektir. Bu değişikliğe uyum gösterecek bireyler bilgiyi hap gibi alan klişe bir zihniyetten öte bilgiyi araştıran, soran, sorgulayan, çözümleyen, çıkarımlarda bulunan bireylere olmalıdırlar.

Bireyi, günümüz bilgi çağının ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklerle buluşturmak hem sorumluluk hem de zorunluluktur. Bu amaçla zorunlu eğitimde, öğrenme, öğretmenin nitelik ve kalitesini arttırmak ya da geliştirmek için başta yetkili kurum ve kurulları olmak üzere bu konuda güdülenmeleri ve onların rehberliğinde görev alacak yöneticilerini, programlayıcılarını bilinçlendirmelidir. Tedbirler noktasında neler yapılabileceğine karar verilmelidir (Aşkar, 1999).

Eleştirel düşünme ya da farklı düşünme süreçleri konusunda bu gelişime bağlı olarak eylem, davranış, kendini geliştirebilme, gelişen bilgi dünyasına ve toplumuna uyum noktasında radikal bir arayış içine olması gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz eğitim uygulamaları daha da somutlaştırılarak bireylerin farklı ve doğru eğitim uygulamaları ile istenen bilgi, gelişim olgunluğuna getirilmesini sağlayabilmek için mevcut eğitim-öğretim sisteminin kurumları ile yöntemleri, klasik öğretmen ve öğretme anlayışları konusunda, konunun özüne uygun, eleştirel düşünme ve farklı bakış açısıyla yeniden düşünüp kurgulanması ve bilgi çağının gereklerine uygun hazırlanması gerekir.

Bu amaçla eğitimin niteliğinin geliştirilmesi konusunda Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından “Eğitimde Nitelik Vizyonu” adı altında başlatılan

çalışmalarda, ister yaygın, ister örgün eğitim kurumlarında olsun eğitim-öğretimde “Nitelik Vizyonunu” arttıracak öğeler olarak şunlar belirlenmiştir.

1. Ömür boyu öğrenme,
2. Yaratıcı düşünme,
3. Çoklu zekâ,
4. Eleştirel düşünme,
5. Aktif öğrenme,
6. İşbirliğine dayalı öğrenme,
7. Duruma dayalı öğrenme,
8. Biliş üstü beceriler,
9. Çok kültürlü ve çok kanallı öğrenme,
10. Dinamik yerel ve küresel bilgi sistemleri,
11. Nesiller arası öğrenme,
12. Bilgiyi yapılandırma (Akşar, 1999).

Bunlardan biri olan eğitimde eleştirel düşünce öğretiminin yapılması ayrıca çeşitli gerekçelere dayanmaktadır.

1. Günümüz dünyasında iletişim araçlarının yaygınlığı ve her türlü bilgiye kolayca ulaşılabilir olması nedeniyle öğrenciler ömürleri boyunca propaganda, reklam gibi araçların olumsuz telkinlerinden ve bu araçların vasıtasıyla düşüncelerine egemen olmasından eleştirel düşünme sayesinde sakınacaklardır.
2. Eğitimde eleştirel düşünme eğitimin yapılmasının bir değişik gerekçesi de eleştirel düşünme yeteneğı sayesinde öğrencilerin alacağı kararlar ile kararlarındaki isabet oranı doğru orantılı olmasıdır. Bunun anlamı eleştirel düşünme becerisi ne kadar yüksekse öğrencinin aldığı kararların isabet oranının o derece büyük olacağının ölçüsü olmasıdır.
3. İnsanların kimi yetenekleri, uyaranların değişmesi ile hayatlarının ileriki dönemlerinde de gelişebilir. Ancak bu anlayıştan farklı olarak eleştirel düşünmede önemli olan, bu yeteneğın çok erken yaşlarda geliştirilip kullanılabilecek bir olgu olmasıdır (Karadeniz, 2006).

Bireyin yaşı geçtikçe, öğrenme yeteneklerinin geliştirilip açığa çıkarılması zorlaşır. Bu nedenle eleştirel düşünmenin, ilköğretimin ilk kademesinden başlanarak öğrencilere kazandırılması önemlidir. Eleştirel düşünmenin eğitim yöntemleri ile geliştirilmesi konusunda öğretmenlere, örgün ve yaygın eğitim kurumları önemli görevler üstlenmelidir.

Günümüz dünyasında bireylere eleştirel düşünmenin yöntemlerinin öğretilmesi, çağı yakalama anlamında eğitimcilerin sorumlulukları pekişen zorunluluktur. Sorun öğrenme eyleminin ne şekilde gerçekleştirileceğidir. Kazancı (1989), eleştirel düşünme öğretiminde izlenmesi gereken başlıca yolları şöyle sıralamıştır:

1. Biçimsel mantık,
2. Biçimsel disiplin kuramı ilkeleri,
3. Dersler ve ders konuları,
4. Ders ve konu üniteleri,
5. Vaka incelemeleri,
6. Tartışma ve münazaralar,
7. Oyun ve simülasyonlar.

Schafersman (1991), eleştirel düşünmenin öğrencilerde ortaya çıkması için şunları önermektedir.

1. Ders notları: Eleştirel düşünme kurallarına göre hazırlanmış ders notları olmalıdır.
2. Laboratuvarlar: Öğrenciler, bilgileri test edecekleri ve deneysel çalışmalar yapacakları laboratuvarlara sahip olmalıdır.
3. Ev ödevleri: Araştırılması istenen konuların özel sorularla desteklenmiş ev ödevleri olmalıdır.
4. Niceliksel alıştırmalar: Matematiksel alıştırmalar özellikle sözel içerikli nicel problemler olmalıdır.
5. Yazma: Öğrencilerin düşündüklerini düzenli ve özgün olarak ifade edecekleri; kompozisyon, rapor veya deneme yazmaları istenmelidir.
6. Sınavlar: Eleştirel düşünme eğitimi kolaylaştıracak ezberden uzak, özel sorularla hazırlanmış sınavlar olmalıdır.

Kökdemir (2003), eleştirel düşünme öğrenimi için iki yol olduğunu ileri sürmüştür:

Genel Yaklaşım Öğretisi: Eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntemleri tek bir derse ya da konuya bağımlı kalmayacak şekilde olmalıdır. Bu gün okullarımızda okutulan Matematik, Kimya, Fizik vs. dersler eleştirel düşünme uygulamalarının yapılabilmesine kaynak ve imkân sağlar.

Eleştirel Düşünme Dersi: Genel yaklaşımların pratikte uygulama zorlukları çoktur. Bu nedenle değişik alternatif eleştirel düşünceleri, yaklaşımları öğrencilerle yürütmek yararlı

olabilir. Bu amaçla en uygun yaklaşım olarak bu türden derslerin ilköğretimden itibaren eğitim-öğretim programlarında yer alması gerekir.

Uysal (1998), eleştirel düşünmenin öğretilmesiyle ilgili olarak yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamının oluşturulması,
2. Öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine ve başkalarının bakış açısını anlamalarına olanak sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi,
3. Öğrencilerin düşünmelerinin izlenmesi,
4. Öğrencilerin nitelikli soru sormaya teşvik edilmesi.

Hannel ve Hannel (1998) ise, eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemişlerdir. Bu adımlarda ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere sorular sorarak kazandırılması hedeflenmektedir. Bu adımlar ekler bölümünde tablo 17 de verilmiştir.

Eleştirel düşünme öğretimine uygun öğrenme-öğretme ortamlarını hazırlayabilmek için şu noktaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

1. Öğrencilerin birbirlerinin isimlerini bildiklerinden emin olunması,
2. Öğrencilerin sadece öğretmenle değil birbirleriyle de iletişim kurabilecekleri ortamların oluşturulması,
3. Öğrencilere düşünme becerilerini öğrenmelerindeki hedeflerin açıklanması,
4. Öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeteri kadar süre tanınması,
5. Eleştirel düşünmede öğretmenlerin öğrencilere model olmaları. Problemlerin nasıl çözüldüğünün, yargıya nasıl varıldığının öğrencilerle paylaşılması,
6. Öğrencilerin soru sormaya özendirilmeleri,
7. Öğrencilere hangi düşünme süreçlerini kullandıklarının sorulması,
8. Düşünme becerileri kullanımının değerlendirilmesi ve öğrencilere dönüt verilmesi (Sareli, 1985) (Akt., Karadeniz, 2006).

Eleştirel düşünme becerisi kazandırılan ve geliştirilen öğrencilerde şu özellikler gözlenir:

1. Karmaşık ve girişik konuların çözümlemesini yaparlar,
2. Doğru kararlar verirler,
3. Mantıklı sonuçlara varmak gayesi ile bilgiyi sentezlerler,
4. Verileri ve ipuçlarını değerlendirirler,

5. Girişik sorunları çözerler, bilgiyi, öğrendiklerini etkili sorular sormada araç olarak kullanırlar,
6. Etkili sorular sormada araç olarak kullanır,
7. Gözlem sonuçları ile çıkarımlar arasındaki farkı açıklarlar,
8. Tümevarım ya da tümdengelim yöntemlerinden hangisinden faydalanacağını bilirler,
9. Düşünsel münazaralara katılırlar,
10. Yetkili kişilerin sayısal istatistiki sonuçlarını sorgularlar.

Eğitim-öğretimde bireylerde eleştirel düşünme yeteneklerinin kazandırılması ve geliştirilmesi ancak öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması ile mümkün olacaktır. Bu gereklilikten hareketle öğretmenlerin de eleştirel düşünme kabiliyetlerini değerlendirecek ve geliştirecek imkânların oluşturulması gerekir. Böylece toplum da demokratik ve barışçıl bir eğitimin temelini oluşturacak, bilgi çağıyla bütünleşen bir toplumun inşası ancak bu yolla mümkün olacaktır.

Eleştirel düşünme ile değerler arasındaki ilişki.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak konu ile ilişkili olabilecek yurt dışında Paul (1988), ahlak ve karakteri öğrencilere ısrarcı olmadan veya pekiştireç kullanmadan kazandırmanın yollarını aramıştır. Araştırma sonunda, etik programının içerisine eleştirel düşünmeyi yerleştirmenin çözüm olacağı kanısına varmıştır. Card (2002) “Etik derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için durum alışmalarının kullanımı” isimli çalışmasında etigin eleştirel yansıtıcı ahlak yapısından meydana geldiğini, etigin bir düşünme süreci olduğunu ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin insanların daha etik düşünebilmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Dünya üzerinde toplumların sağlıklı, huzurlu ve barış içinde yaşayabilmeleri ancak insanların farklı görüş ve düşüncelere saygı duymasıyla mümkün olacaktır. Araştırmacılar da, değerler eğitimi sayesinde bu saygıyı insanlara kazandırılabilceği düşüncesi hâkimdir. Ancak değerler, eleştirel bir düşünme ile ilişkilendirilebilirse insanların değerleri özümsemesi ve yaşamlarında uygulaması daha sağlam zeminlere dayandırılmış olacaktır. Öğrenilen değerler akıl süzgecinden geçirildiğinde daha kalıcı olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar.

Güngör (1998)'ün “Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme” adlı araştırmasının ilk bölümünü ahlak değerleriyle ilgili görüş ve teoriler oluşturmaktadır. İkinci kısmı ise bir buçuk yıl süren ahlak değerleri ile sosyal, iktisadi, estetik, ilmi, siyasi, ahlaki ve dini değerler arasındaki bazı olası ilişkiler araştırılmış, Türk toplumunun farklı coğrafi kesimlerinden seçilen örneklem grupların değerleri arasında muhakeme yapılmıştır. Araştırmada insanların genellikle kendi bölgelerindeki değerlere uyumlu fakat tarafından kabul görmüş davranışların dışındaki davranışları kabul ve tatbikte kötü ve sorunlu olduğu bulunmuştur. Her yaşam bölgesi bireyleri kendi değer normlarını en kabule yatkın görme konusunda hassas olsa da, hangi değeri öncelerse öncelesin herkes tarafından ortak olarak kabul gören ve hassas davranılan değer ahlaktır. Günümüz Türk toplumundan alınan 18 yaşın üzerinde, lisans düzeyinde eğitim görmüş kadın ve erkeklerin büyük çoğunluğu Kohlberg şemasında ahlaki gelişmenin en üst seviyesi sayılan “evrensel ahlak” mertebesine varmış görünmektedirler. Bireyler ahlaki bakımdan öz-değerlendirme yaptıklarında her zaman ortanın üstünde, ancak kusursuz olmayan bir seviyede olduklarını düşünmektedirler.

Keskin, (2008) “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması” adlı doktora tezinde değerler eğitiminin Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında tarihsel gelişimi inceliyor, bugünkü durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Nitel ve nicel boyut taşıyan araştırmanın nitel boyutunda II. Meşrutiyetten günümüze kadar Sosyal Bilgiler Öğretim programlarında var olan değerler ortaya konulmuştur. Nitel boyutta ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı, değerlere yer verildiği belirtilmiştir. Bu değerlerde belli dönemlere göre değişkenlik gözlense de çıkarılan sonuç, değerlerin eğitimin tüm programlarında önemli olduğudur.
2. Sosyal Bilgiler öğretim programlarının neredeyse tamamında etik ve karakter eğitimi pekiştirilmiştir.
3. Bütün programlarda vurgulanan temel değerler dayanışma, yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluktur (Keskin 2008).

Araştırmanın nicel boyutunu 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler öğretim programı esas alınarak geliştirilen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik Değer Eğitimi Ölçeği uygulaması oluşturur. 2005 ve 2006 yıllarındaki faaliyetlerden elde edilen sonuçların bazıları şunlardır:

1. Her iki uygulamada da elde edilen sonuçlara göre kızların değerleri sahiplenme düzeyleri erkeklerden fazladır.
2. Ailenin eğitim ve iktisadi seviyeleri arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da buna paralel olarak artmaktadır.
3. Her iki program da ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde değerleri öğrencilere kazandırmada aynı denklkte başarılıdır.

Akbaş, (2008) “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış” isimli çalışmasında değerler eğitimi akımlarından değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, yurttaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının genel özellikleri açıklamaya çalışmıştır. Bu çerçevede değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının tanımları, kapsamaları, öğretim yaklaşımları, öğretmen rolü ve evrensel değerleri konu edinmiştir.

Baydar, (2009) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan adil olma, sorumluluk, dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerinin kazanım düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada, 5. sınıf öğrenci ailelerinin sosyal ve ekonomik seviyeleri ve ailelerin eğitim seviyeleri değişkenlerinin öğrencilerin değerleri kazanımına etkileri araştırılmıştır. Araştırmada değişik sosyal ve ekonomik seviyelerde olan okullardan seçkisiz olarak belirlenen 301 öğrenciye ahlaki ikilem formları uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmada 82 tane 5. sınıf öğretmeni ile anket çalışması ve ankete katılan 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin değer kazanımı Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına göre olması gereken düzeydedir. Fakat değer kazanımında lisans öğrenimini tamamlamış ailelerin çocukları, eğitim düzeyi daha düşük ailelerin çocuklarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Yalar (2010) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme” isimli araştırmasını tarama modelinde çalışmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde anket, nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, kültürün ilköğretim öğrencilerine kazandırılmasında değer eğitiminin büyük rolü olduğu, öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitiminin öğrencilerin karakter ve sosyal gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmeler, model olduklarını, programdaki değerlerin popüler kültür karşısında yetersiz kaldığını, kitle iletişim araçlarının değer eğitimi olumsuz etkilediğini, okulda verilen değerlerin, sosyal çevrede pekiştirilmediğini, programın değerler açısından içeriğinin zayıf

olduğunu, derste konu yükünün fazla olduğunu, değer eğitimi için farklı etkinliklerin yapılması gerektiğini ve öğretmenlerin değer eğitimi hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Değerleri kazandırırken en çok günlük yaşamdan örnekler verildiğini, drama tekniğinin değer eğitiminde etkili olduğunu ve öğretmenlerin sorumluluk ve estetik değerlerini kazandırırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Kılıç (2012) “Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Değerlerle Yönetime İlişkin Algıları” isimli araştırması lise düzeyinde okul yöneticilerinin değerlerle yönetime ait algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ve içerik analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu hedef çerçevesinde araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ili merkezinde değişik yapılarda 23 ortaöğretim kurumunun 44 yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonunda varılan sonuçlar; okul yöneticilerinin değerlerle yönetimi eğitim ve idari açıdan hem okulların asıl görevleri olan değerleri kazandırmak ve karakter kazandırmak için gaye, hem de bu gayeye ulaştıracak araç olarak algıladıkları, ayrıca; değerlerle yönetimi değerlerin, sosyal, ulusal ve manevi değerlerin, idari anlamda öne çıkarılması olarak algıladıkları belirlenmiştir. Değerlerle yönetimin sağlanması için yöneticilerin etkili iletişim kurabilmesi ve değerleri özümsemeleri gerektiğinin yanında, değerlerle yönetimin, olumlu okul iklimi oluşturmada, eğitim açısından oluşturulan hedeflere ulaşılmasında ve eğitim kurumlarındaki her türlü faaliyetin verimliliğini artırmada oynayacağı rolün yöneticiler açısından çok önemsendiği ulaşılan sonuçlardandır.

Çakıroğlu (2013) “Değer Eğitimi’nde Korku Kültürünün Etkisi” isimli çalışmasında korku ikliminin Değerler Eğitimi üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları ortaya çıkarmak gayesiyle Değerler Eğitimi ve Korku Kültürü arasındaki bağıntı var olan kaynakların izin verdiği ölçüde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda MEB’ e bağlı zorunlu eğitim kapsamındaki bütün okullarda uygulanan Değerler Eğitimi programının etkililiğinde korku kültürünün öğrenciler üzerindeki olumsuz yönleri ortaya konulmuş, korku kültürünün Değerler Eğitimi uygulamalarına doğrudan, olumsuz ve yıpratıcı etkilerinin olduğu saptamıştır.

Yuvacı (2013) “Okul Öncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin ve Etkinliklerin İncelenmesi” isimli çalışmasını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı iki anaokulunda gerçekleştirmiştir. Bu kurumlarda çalışan iki okul öncesi öğretmeni beş ay boyunca gözlemlenmiştir. Yenimahalle bölgesinde bulunan ve derslerinde değerler eğitimi ne yer veren 22 öğretmenin ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimi kazandırmaya çalışırken daha çok evrensel değerler kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, öğretmenlerin değerler kazandırılırken

öğrencilere rol model olması ve onlara konuyu anlatırken kendisinin de bunu yapmaya çalışmasıdır. Bu görselliğin ve sosyal öğrenmenin sonucunda öğrencilerde olumlu etkinin olduğu görülmüştür. Değer eğitimi faaliyetlerinde öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Baysal (2013) “Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, bu kurumlardaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ve bu uygulamalar ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel değişkenlerle ilişkisi birebir karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini, 2012-2013 öğretim yılında Konya ilinde yer alan MEB’e bağlı 44 ortaokulda görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenler, sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi uygulamalarında en fazla dürüstlük değerini kazandırmaya yönelik faaliyetler yaparken, görsel eserleri estetik eleştirme en az kullanılan değer olarak gözlenmiştir. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersleri değerler eğitimi faaliyetlerinde en fazla ahlaki ikilem yaklaşımını uygularken, değer analizi yaklaşımını en az uygulamışlardır. Öğretmenler, değerleri kazandırırken en çok örnek olay yöntemini tercih ederken, teşekkür mektubu yazdırma yöntemini neredeyse hiç kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %89.9’unun değerler eğitiminde gerekli olan araç gereçlerin MEB tarafından temin edilmesi gerektiğini, %96.81’inin değerler eğitimi faaliyetlerine ailelerin de katılımının sağlanması durumunda daha etkili sonuçlara ulaşılacağını düşündükleri saptanmıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.

Veugelers (2000) “Değer Öğretiminin Farklı Yolları” isimli araştırmasında, öğretmen ve öğrenciler arasında değer algılarının değişkenliklerini belirlemiştir. Değerler ile değerler eğitimi, eleştirel düşünce ve ahlak gelişimi arasındaki bağlantının var olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin değerleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve öğrenciler için değer algılarının neleri içerdiğinin belirlenmesi öncelenmiştir. Araştırmada, kazandırılmak istenen değerlerin değişik zaman dilimi, mekân ve kişiye göre değişkenlik gösterebileceği sonucuna varılmıştır. Fakat okullarda kazandırılan değerlerin, öğretmenlerin göreceli bakış açısından ileriye gitmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Knafo (2003) yaptığı araştırmada, ailedeki otoriterliğin çocukları değerler açısından nasıl etkilediğini ele almıştır. Araştırmaya 82 otoriter ve 252 otoriter olmayan İsraili babalar ve çocukları katılmıştır. Araştırma bulgularında, baskıcı babalar çocuklarının güce, gelenekselliğe, gelenek ve kurallara uygun davranma değerlerine fazlasıyla önem vermelerini, yardımseverlik, evrensellik ve kendini yönlendirme değerlerine ise ortalamanın altında önem

vermelerini beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, baskıcı babaların çocukları ile baskıcı olmayan babaların çocukları karşılaştırıldığında, baskıcı babaların çocuklarının güce daha çok önem verdikleri, evrensel değerlere daha az önem verdikleri saptanmıştır. Bu çocuklarda zorbalık davranışı görülmekle birlikte zorba kişilerle arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Xiaoman (2006) çalışmasında, Çin'deki programdaki reform ile ahlaki eğitim ve değerler eğitiminin durumunu incelemiştir. Yeni programda ahlaki eğitim ve değer eğitiminin bütünlüğüne ve birbirlerine uygunluğuna vurgu yapılmıştır. Değer ve ahlaki eğitimin yeni programın bir fonksiyonu olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda metotlar ve öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Çin'de ahlak ve değerler eğitiminin yeni program ile garanti altına alınacağı ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı tarafından yapılan önerilere göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerler ile ilgili aydınlatılması istenmiştir. Bunun için araştırmacı üç aşama ortaya koymuş: Birincisi öğretmen ve öğrencilerin değerlere karşı duyarlılığının artırılması, ikincisi, öğretmen ve öğrenciler motive edilmesi ve öğretim faaliyetlerine yönlendirilmesi, üçüncüsü ise, ahlaki eğitimin araştırılmasıdır. Böylece ahlaki eğitim ve değerler eğitimi amacının gerçekleştirileceği ifade edilmiştir.

Schuitema, Dam, ve Veugelers, (2008) "Ahlak Eğitimi İçin Öğretim Stratejileri: Bir Görüş" adlı çalışmalarında ortaöğretimdeki ahlak eğitimi ile ilgili stratejiler üzerine bir literatür çalışması yapmışlardır. Çalışmanın odak noktası, ahlak eğitiminin hedeflerinin müfredatta yer alması şeklidir. Çalışma ile ahlak eğitiminde öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmaları ve probleme dayalı öğretim yönteminden yararlanmaları gerektiği önerilmektedir. Bu yaklaşımla çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerine olumlu katkıda bulunulacağı ifade edilmiş; ayrıca öğrenciler arasında diyalog kurulacağı ve olumlu etkileşim sağlayacağı belirtilmiştir.

McCoy, (2011) çalışmasında gençlerin kendi değerleri ve okulların kurumsal değerlerinin uyumsuzluğunu incelemiştir. Araştırmada gençlerin içinde yaşadıkları şehrin kültürlerine ne derece sahip oldukları, okul ile ortak olan ve ortak olmayan yani çatışma içinde olan değerler ortaya konmuştur. Çalışmaya yoksul olan siyah ve Latin kökenli on iki öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin sahip oldukları değerler belirlenmiştir. Öğrenciler için en önemli isteğin okulu bitirme arzusu olduğu saptanmıştır. Ancak öğrencilerin birçoğu okullarını dışarıdan bitirmek zorunda kalmışlardır. Çalışmada görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, kentsel öğrencilerin okullardaki değerlere daha kolay alıştığı saptanmıştır. Okul kültüründeki değerlerin öğrenciler tarafından belirlenmesi istenmiştir. Böylece okul kültürünü kazanma ve motivasyonlarının artacağı ifade edilmiştir.

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişkinin olup olmadığını; ayrıca çeşitli değişkenlere göre düşünmeye yönelik tutumların ve araştırma kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 128 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında “California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Araştırma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma kaygısı ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye eğilimleri arttıkça, araştırma kaygıları azalmakta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik ve “California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken, daha önce herhangi bir araştırma etkinliğine katılıp katılmama durumları kendine güven alt ölçeğinde anlamlı farka yol açmaktadır. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin karşılaştırmalar ise hem araştırma kaygılarında hem de analitiklik, merak, kendine güven ve “California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” toplam puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Aybek, (2006) Araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, Cort1 düşünme programı uygulanan gruptaki öğrenciler uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha sınırlı bir kavram olarak görürken, uygulamanın ardından eleştirel düşünmeyi daha kapsamlı ve bilimsel olarak ele aldıkları saptanmıştır. Konu temelli programın uygulandığı gruptaki öğrencilerde ise, eleştirel düşünme konusunda fazla bir değişiklik olmayıp, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi program öncesindeki gibi algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Demir, (2006) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yıllarında toplam 6 ilçe ve 20 ilköğretim okulundan araştırmaya 1308 4. sınıf ve 1180 5. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 2488 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır: “1998 Sosyal Bilgiler Programı” ve “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri alanlarında orta düzey ve

yüksek düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır. “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta, öğretmenlerini genel olarak yüksek düzeyde demokratik davranışlara sahip kişiler olarak görmektedirler. 4. sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken 5. sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir. Uygulanan sosyal bilgiler programına göre, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri alanının üçünde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Karadeniz (2006) “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sergilediği davranışların öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünme becerilerine ne yönde etkilediğini bulmaya çalışmış ve eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerine kazandırılabilmesine yönelik öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine olumlu tavır sergilemelerine rağmen, müfredatı bir engel olarak gördükleri saptanmıştır. Bayan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye karşı daha fazla ilgili oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili tutumlarının mesleki kıdem, branş ve mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu değişkenlerine göre manidar bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci, (2009) “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler arasından seçkisiz olarak seçilen 671 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Onur, (2009) İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının ulaşılabilirlik düzeyini uzman görüşlerine sunarak belirlemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada, dokuz uzmanla görüşme yapılmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın eleştirel düşünce becerilerine yönelik kazanımlarının eleştirel düşüncenin alt becerilerine hizmet ettiği, ancak kazanımların süreci kazandırmak için geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Hazer, (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri (Malatya İli Örneği)” adlı tez çalışmasıyla Malatya il merkezinde görev yapan 110 sosyal bilgiler

öğretmeninin eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ ye çevrilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genel anlamda orta seviyede olduğu, eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, bu farklılığın ölçeğin doğruluğu arama alt boyutunda ortaya çıktığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kartal (2012) “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiştir. Çalışma 540 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet özelliklerine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anne-baba meslekleri ve aylık gelir düzeyinin etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Selçuk, (2013) “Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. 2012-2013 eğitim - öğretim yılında görev yapan, Muğla ili genelindeki 132 Türkçe öğretmenine, 165 sorudan oluşan Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği ve 51 sorudan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda: Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde ve özel alan yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayan öğretmenler özel alan yeterliliğinde erkeklere göre daha başarılıdır. Eleştirel düşünme eğiliminde de bayanlar lehine çok az da olsa farklılık vardır. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, özel alan yeterlilikleri de yüksek bulunmuştur.

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.

Leming (1989), “eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bazı düşünceler” isimli araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilere düşünmeyi öğretmede etkisiz olmanın sebeplerini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada sonucunda, Sosyal Bilgiler eğitiminde genel olarak sosyal problemlerin baz alındığını, öğretmenlerin öğrencilerini iyi yetiştirme çabalarına

karşın, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik eğitim hedefinin belirsizliğinin sürdüğünü belirtmiştir.

White & Hargrove (1996), öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandıracak kişinin öğretmenler olacağı görüşüyle, öğretmen adaylarına bilişsel yetenek gelişim testini uygulayıp, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye hazır olup olmadıklarını ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye tam hazır olmadıkları, çözümleme ve sentez yapmada zorluk çektikleri saptanmıştır.

Chaim, Ron & Zoller (2000), İsraili 588 on birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin doğruyu arama ve açık fikirlilik alt maddelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kırsal ve kentsel bölgelerde eğitim gören öğrenciler arasında kırsal bölgelerde eğitim görenlerin ölçekten aldıkları puanların daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Hermann (2002), üniversitede sosyal bilimler alanlarında farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme eğitiminde bilgisayar destekli simülasyonlar ile geleneksel düz anlatımı karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli eleştirel düşünmenin geleneksel düz anlatım yöntemiyle verilen eleştirel düşünmeden yüksek çıktığını saptamıştır.

Phillips (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin değer yargılara eleştirel düşünmenin penceresinden bakmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma 140 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmına olayları ve değer yargılarını sorgulayabilmelerini ve eleştirel düşünme penceresinden bakmalarını sağlamak için dört ayrı seminer verilmiştir. Diğer öğrencilere herhangi bir seminer verilmemiştir. Daha sonra tüm öğrencilerden değer yargılarına yönelik bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Seminerlere tabi tutulan öğrencilerin daha etkili ve verimli raporlar hazırladığı ve kayda değer bir ilerlemenin olduğu gözlenmiştir. Seminere katılmayan öğrencilerde ise bu durum gözlenmemiştir. Sonuç olarak seminerlere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin arttığı gözlenmiştir.

Fung & Howe (2012) “Grup çalışması yoluyla eleştirel düşünme üzerine yeni bir perspektif” isimli çalışmada, grup çalışmasının eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkısını incelemişlerdir. Deneysel olarak yürütülen bu çalışma da deney grubuna iki haftalık (10 saat) süreyle eleştirel düşünme öğretimi yapılmıştır. Çalışmadaki veriler 2 hafta boyunca öğrenci diyaloglarından alıntılanan ifadeler ile eleştirel düşünme testlerinin sonuçlarına göre

toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının soneest sonuçları arasında anlamlı farkın deney grubu ğrencilerinin lehine olduğu bulunmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin istatistiksel analizine ve araştırmacının rolüne ilişkin izahlara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrencilerin algılarına göre eleştirel düşünme becerilerin sahip oldukları değerleri ne ölçüde yordadığını incelemek amacıyla nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel desen, bir takım değişkenler içinden ortaya çıkan yada bilindik sebep sonuç ilişkilerini tetkik eden araştırma tasviridir. Nedensellikleri tetkik etmeyi önceleyen araştırmada, araştırmaya konu olan değişkenlerin birbirleriyle olan bağlantısının sebep sonuç ilişkisi olduğuna inanıldığında kullanılır (Karadağ, 2009). Bu doğrultuda bu araştırmada değer kavramı bağımsız değişken, eleştirel düşünme ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzurum İli Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarının 2011-2012 öğretim yılında eğitim gören 7613 (il milli eğitim müdürlüğü verilerine göre) 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin sayısı çok fazla olduğundan dolayı araştırmanın 5. sınıf öğrencileri evreninin tamamına ulaşmanın ekonomik olanaklar ve zaman açısından mümkün olmadığı düşünülmüş ve yansızlık ilkesi dikkate alınarak araştırmanın 5. sınıf öğrencileri evreninden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini, adı geçen evrenden seçkisiz örnekleme ile belirlenen okullarda 5. sınıfta tahsil gören toplam 800 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Değerler eğitimi ölçeği.

Araştırmada Keskin (2008) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi “Değerler Eğitimi Ölçeği” kullanılmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili alan yazın taraması yaptıktan sonra 1998 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2004 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı taranmış programların içeriğinde 5. sınıf düzeyinde yer alan 10 ortak değer tespit edilmiş ve

geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçek 60 madde ve 10 alt boyuttan oluşturulmuştur (Keskin, 2008, 72).

Değerler Eğitimi ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları .69 ile .82 arasında değiştiği saptanmıştır. Keskin (2008) tarafından tespit edilen, Değerler Eğitimi Ölçeği Alt Boyutlarının Açıkladığı Varyans Oranları ve Cronbach Alpha Katsayıları ile bu araştırmada tespit edilen Cronbach Alfa Katsayıları tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 2. *Değerler Eğitimi Ölçeği Alt Boyutlarının Açıkladığı Varyans Oranları ve Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt boyut	Madde Sayısı	Açıkladığı Varyans	Cronbach Alpha Katsayısı	Cronbach Alpha Katsayısı (Bu araştırma)
Yardımseverlik	6	7.104	.822	,438
Dayanışma	6	3.962	.802	,369
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	6	3.365	.784	,390
Misafirperverlik	6	3.055	.770	,456
Hoşgörü	6	2.546	.804	,350
Adillik	6	2.446	.745	,363
Çalışkanlık	6	2.261	.733	,393
Doğal Çevreye Duyarlılık	6	2.006	.719	,393
Sorumluluk	6	1.829	.710	,425
Vatanseverlik	6	1.571	.693	,390
TOPLAM	60	50.242		,897

Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlarda yer alan maddeleri aşağıda verilmiş olup, olumsuz maddeler italik olarak gösterilmiştir (Keskin, 2008).

Yardımseverlik: 6, 16, 26, 36, 46, 56.

Dayanışma: 4, 14, 24, 34, 44, 54.

Tarihsel Mirasa Duyarlılık: 3, 13, 23, 33, 43, 53.

Misafirperverlik: 8, 18, 28, 38, 48, 58.

Hoşgörü: 2, 12, 22, 32, 42, 52.

Adillik: 9, 19, 29, 39, 49, 59.

Çalışkanlık: 7, 17, 27, 37, 47, 57.

Doğal Çevreye Duyarlılık: 5, 15, 25, 35, 45, 55.

Sorumluluk: 10, 20, 30, 40, 50, 60.

Vatanseverlik: 1, 11, 21, 31, 41, 51.

60 maddeden oluşan veri toplama aracının öğrenci fikirleri almasını sağlamak için, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” olmak üzere beşli Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Eleştirel düşünme–öz düzenleme ölçeği.

Bu araştırmada Demir (2006) tarafından geliştirilen 12 sorudan oluşan Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa değerinin yaklaşık olarak 0.53 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar, olumlu anlatımlar için “her zaman: 2”, “bazen: 1”, “hiçbir zaman: 0” şeklinde, olumsuz anlatımlar için de tam tersi şekilde puanlarla kodlanmıştır (Demir, 2006).

Kişisel bilgi formu.

Araştırmada, araştırmacı tarafından ortaya konulan ve uzman görüşü alınarak oluşturulan; cinsiyet, kardeş sayısı, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, baba mesleği, anne mesleği değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Anketteki veriler istatistiksel işlemler yapmak üzere kodlanmıştır. Kodlanan veriler, SPSS (Statistic Program for Social Sciences) programına aktarılmıştır. SPSS paket programına kodlanarak yüklenen veriler, araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Verilerin analizinde 11 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Frekans
2. Yüzde
3. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi
4. Bağımsız gruplar için t Testi
5. Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)
6. Durbin Watson testi
7. Basit Doğrusal Regresyon analizi
8. Dunnet T3 Post Hoc testi
9. LSD Post Hoc testi
10. Mann Whitney U testi

11. Ki-kare analizi

Analizlerde Değer Ölçeği alt boyutları [i) yardımseverlik, (ii) dayanışma, (iii) tarihsel mirasa duyarlık, (iv) misafirperverlik, (v) hoşgörü, (vi) adillik, (vii) çalışkanlık, (viii) doğal çevreye duyarlık, (ix) sorumluluk ve (x) vatanseverlik] puanları bağımsız değişken, Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Ölçeği toplam puanı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu analizler tablolar halinde araştırmanın bulguları bölümünde sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Ölçeği, Değerler Eğitimi Ölçeği ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan iznin alınmasıyla Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Uygulama 2011-2012 eğitim öğretim yılı mayıs ayında yapılmıştır. Veri toplama araçları, ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine, bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırma kapsamına alınan, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmaya Alınan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Tanıtıcı Özellikleri İle İlgili Bulgular*

		f	%
Cinsiyet	Kız	318	46,2
	Erkek	370	53,8
Kardeş sayısı	1-2 kardeş	242	35,8
	3-4 kardeş	342	50,6
	5-6 kardeş	68	10,1
	7 ve üstü kardeş	24	3,6
Babanın eğitim durumu	Okuryazar değil	33	4,7
	Okuryazar	62	8,9
	İlkokul Mezunu	151	21,6
	Ortaokul Mezunu	94	13,4
	Lise Mezunu	219	31,3
	Üniversite Mezunu	123	17,6
	Lisansüstü	17	2,4
Annenin eğitim durumu	Okuryazar değil	87	12,4
	Okuryazar	67	9,6
	İlkokul Mezunu	287	41,1
	Ortaokul Mezunu	107	15,3
	Lise Mezunu	108	15,5
	Üniversite Mezunu	37	5,3
	Lisansüstü	6	,9
Babanın mesleği	İşçi	177	25,3
	Memur	189	27,0
	Esnaf	72	10,3
	İşsiz	28	4,0
	Emekli	40	5,7
	Çiftçi	8	1,1
	Serbest Meslek	185	26,5
Annenin mesleği	Ev hanımı	630	90,1
	Memur	33	4,7
	Esnaf	8	1,1
	İşçi	8	1,1
	Emekli	4	,6
	Serbest Meslek	16	2,3

Tablo incelendiğinde araştırmaya alınan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin % 46.2'si kız, % 53.8'i erkek, % 35.8'i 1-2 kardeş, % 50.6'sı 3-4 kardeş, % 10.1'i 5-6 kardeş, % 3.6'sı 7 ve daha fazla kardeş, % 4.7'sinin babası okuryazar değil, % 8.9'unun babası okuryazar, %

21.6'sının babası ilkokul mezunu, % 13.4'ünün babası ortaokul mezunu, % 31.3'ünün babası lise mezunu, % 17.6'sının babası üniversite mezunu, % 2.4'ünün babası lisansüstü mezunu, % 12.4'ünün annesi okuryazar değil, % 9.6'sının annesi okuryazar, % 41.1'inin annesi ilkokul mezunu, % 15.3'ünün annesi ortaokul mezunu, % 15.5'inin annesi lise mezunu, % 5.3'ünün annesi üniversite mezunu, % 0.9'unun annesi lisansüstü mezunu, % 25.3'ünün babasının mesleği işçi, % 27'sinin babasının mesleği memur, % 10.3'ünün babasının mesleği esnaf, % 4'ünün babası işsiz, % 5.7'sinin babası emekli, % 1.1'inin babasının mesleği çiftçi, % 26.5'inin babasının mesleği serbest meslek, % 90.1'inin annesi ev hanımı, % 4.7'sinin annesinin mesleği memur, % 1.1'inin annesinin mesleği esnaf, % 1.1'inin annesinin mesleği işçi, % 0.6'sının annesi emekli, % 2.3'ünün annesinin mesleği serbest meslek olduğu görülmektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin, Eleştirel Düşünme–Öz Düzenleme Ölçeği Toplam, Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik alt boyutlarının ve toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme–Öz Düzenleme Ölçeği ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maximum	Aritmetik ortalama	S.s.
Eleştirel Düşünme Ölçeği	699	5	24	16,29	3,11
Yardımseverlik boyutu	699	7	30	20,50	3,68
Dayanışma boyutu	698	6	30	18,90	3,44
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	699	6	30	18,98	3,51
Misafirperverlik boyutu	699	5	30	19,91	3,61
Hoşgörü boyutu	699	6	30	18,91	3,47
Adillik boyutu	699	7	29	19,69	3,40
Çalışkanlık boyutu	698	6	30	19,39	3,67
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	699	7	30	18,93	3,34
Sorumluluk boyutu	699	6	30	20,34	3,60
Vatanseverlik boyutu	699	7	29	20,35	3,34
Değerler Eğitimi Ölçeği	697	71	291	195,92	26,43

Tablo incelendiğinde Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamasının 16.29 ± 3.11 , Yardımseverlik boyutu puan ortalamasının 20.50 ± 3.68 , Dayanışma boyutu puan ortalamasının 18.90 ± 3.44 , Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu puan ortalamasının 18.98 ± 3.51 , Misafirperverlik boyutu puan ortalamasının 19.91 ± 3.61 , Hoşgörü boyutu puan ortalamasının

18.91±3.47, Adillik boyutu puan ortalamasının 19.69±3.40, Çalışkanlık boyutu puan ortalamasının 19.39±3.67, Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu puan ortalamasının 18.93±3.34, Sorumluluk boyutu puan ortalamasının 20.34±3.60, Vatanseverlik boyutu puan ortalamasının 20.35±3.34, Değerler Eğitimi Ölçeği puan ortalamasının 195.92±26.43 olduğu görülmektedir.

Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik alt boyutları ve toplam puanları arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. *Eleştirel Düşünme–Öz Düzenleme Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Hoşgörü, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Korelasyon Değerleri*

Eleştirel Düşünme Ölçeği		
Yardımseverlik boyutu	r	,044
	p	,242
Dayanışma boyutu	r	,046
	p	,229
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	r	,061
	p	,108
Misafirperverlik boyutu	r	-,012
	p	,743
Hoşgörü boyutu	r	,091*
	p	,016
Adillik boyutu	r	,002
	p	,965
Çalışkanlık boyutu	r	-,029
	p	,443
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	r	,049
	p	,192
Sorumluluk boyutu	r	,082*
	p	,030
Vatanseverlik boyutu	r	,039
	p	,300
Değerler Eğitimi Ölçeği	r	,049
	p	,196

(*) p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeğinin Hoşgörü boyutu ve Sorumluluk boyutu puanı arasındaki korelasyon değerleri doğru yönde anlamlı iken diğer boyutlar ve toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği puanları arttıkça Değerler Eğitimi Ölçeğinin Hoşgörü boyutu ve Sorumluluk boyutu puanlarının da artacağı söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin, değerlere ilişkin tutum puanlarını yordama gücünü anlamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. *Eleştirel Düşünme Becerilerinin, Değerlere İlişkin Tutum Puanlarını Yordama Gücüne İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Yardımsveriş boyutu	Sabit	19,650	,743		26,462	,000
	Eleştirel Düşünme	,052	,045	,044	1,171	,242
	R=,044	R ² =,002				
	F _(1, 697) =1,371	p=,242				
Dayanışma boyutu	Sabit	18,074	,693		26,065	,000
	Eleştirel Düşünme	,050	,042	,046	1,205	,229
	R=,046	R ² =,002				
	F _(1, 697) =1,453	p=,229				
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	Sabit	17,865	,708		25,228	,000
	Eleştirel Düşünme	,069	,043	,061	1,609	,108
	R=,061	R ² =,004				
	F _(1, 697) =2,588	p=,108				
Misafirperverlik boyutu	Sabit	20,147	,729		27,652	,000
	Eleştirel Düşünme	-,014	,044	-,012	-,327	,743
	R=,012	R ² =,000				
	F _(1, 697) =,107	p=,743				
Hoşgörü boyutu	Sabit	17,263	,697		24,774	,000
	Eleştirel Düşünme	,101	,042	,091	2,407	,016
	R=,091	R ² =,008				
	F_(1, 697)=5,793	p=,016				
Adillik boyutu	Sabit	19,664	,687		28,611	,000
	Eleştirel Düşünme	,002	,041	,002	,044	,965
	R=,002	R ² =,000				
	F _(1, 697) =,002	p=,965				
Çalışkanlık boyutu	Sabit	19,952	,741		26,910	,000
	Eleştirel Düşünme	-,034	,045	-,029	-,767	,443
	R=,029	R ² =,001				
	F _(1, 697) =,588	p=,443				
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	Sabit	18,060	,674		26,781	,000
	Eleştirel Düşünme	,053	,041	,049	1,307	,192
	R=,049	R ² =,002				
	F _(1, 697) =1,709	p=,192				
Sorumluluk boyutu	Sabit	18,791	,725		25,932	,000
	Eleştirel Düşünme	,095	,044	,082	2,178	,030
	R=,082	R ² =,007				
	F_(1, 697)=4,746	p=,030				
Vatanseverlik boyutu	Sabit	19,669	,674		29,180	,000
	Eleştirel Düşünme	,042	,041	,039	1,036	,300
	R=,039	R ² =,002				
	F _(1, 697) =1,074	p=,300				
Değerler Eğitimi Ölçeği	Sabit	189,148	5,332		35,475	,000
	Eleştirel Düşünme	,416	,321	,049	1,294	,196
	R=,049	R ² =,004				
	F _(1, 697) =1,674	p=,196				

Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W değeri 1,556 olarak bulunmuş ve bulunan bu değer 2'ye yakın olduğu için otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerlerine bakılmış ve tüm tolerans değerlerinin $(1 - R^2)$ 'den büyük olduğu görülmüştür. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunlarının olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Yardımseverlik boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.044$, $R^2=.002$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Yardımseverlik boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Yardımseverlik boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Dayanışma boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.046$, $R^2=.002$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Dayanışma boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Dayanışma boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.061$, $R^2=.004$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Misafirperverlik boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.012$, $R^2=.000$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Misafirperverlik boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Misafirperverlik boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin Hoşgörü boyutu ile çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.091$, $R^2=.008$, $p<0.05$). Eleştirel Düşünme değişkeni ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin Hoşgörü boyutu toplam varyansının % 1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenine göre, Hoşgörü boyutu üzerinde Eleştirel Düşünme değişkeni etkilidir. Regresyon

katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Hoşgörü boyutu üzerinde çok düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Adillik boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.002$, $R^2=.000$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Adillik boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Adillik boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Çalışkanlık boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.029$, $R^2=.001$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Çalışkanlık boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Çalışkanlık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.049$, $R^2=.002$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin Sorumluluk boyutu ile çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (**$R=.082$, $R^2=.007$, $p<0.05$**). Eleştirel Düşünme değişkeni ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin Sorumluluk boyutu toplam varyansının % 1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenine göre, Sorumluluk boyutu üzerinde Eleştirel Düşünme değişkeni etkilidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Sorumluluk boyutu üzerinde çok düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Vatanseverlik boyutu arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.039$, $R^2=.002$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Vatanseverlik boyutu üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Vatanseverlik boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Eleştirel Düşünme değişkeni Değerler Eğitimi arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.049$, $R^2=.004$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Değerler Eğitimi üzerinde etkili değildir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Değerler Eğitimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Eleştirel Düşünme	Kız	318	16,58	2,954	2,125	,034
Toplam	Erkek	370	16,07	3,207		
Yardımseverlik	Kız	318	20,59	3,489	,417	,677
boyutu	Erkek	370	20,47	3,859		
Dayanışma boyutu	Kız	317	18,85	3,233	-,452	,651
	Erkek	370	18,97	3,633		
Tarihsel Mirasa	Kız	318	19,09	3,403	,540	,589
Duyarlılık boyutu	Erkek	370	18,95	3,609		
Misafirperverlik	Kız	318	19,94	3,252	-,013	,990
boyutu	Erkek	370	19,94	3,890		
Hoşgörü boyutu	Kız	318	19,11	3,421	1,423	,155
	Erkek	370	18,74	3,520		
Adillik boyutu	Kız	318	19,59	3,312	-,874	,383
	Erkek	370	19,82	3,501		
Çalışkanlık boyutu	Kız	318	19,19	3,603	-1,332	,183
	Erkek	369	19,57	3,737		
Doğal Çevreye	Kız	318	19,01	3,278	,691	,490
Duyarlılık boyutu	Erkek	370	18,84	3,424		
Sorumluluk boyutu	Kız	318	20,50	3,363	1,035	,301
	Erkek	370	20,22	3,837		
Vatanseverlik boyutu	Kız	318	20,54	3,253	1,468	,142
	Erkek	370	20,17	3,436		
Değerler Eğitimi	Kız	317	196,44	25,17	,377	,706
Toplam	Erkek	369	195,67	27,77		

Tablo incelendiğinde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, “Eleştirel Düşünme Toplam puanları açısından kız ve erkek öğrencilerin aralarındaki farklara ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken, Değerler Eğitimi alt boyutları ve toplam puanları açısından kız ve erkek öğrencilerin aralarındaki farklara ait tüm t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, “Eleştirel Düşünme Toplam puanları açısından kız ve erkek öğrencilerin arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme Toplam puan ortalamasının 16.58 olduğu ve erkek öğrencilerin puan ortalaması olan 16.07’den daha büyük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilköğretim beşinci sınıf kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu, Değerler Eğitimi açısından benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin kaç kardeş olduğuna göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kaç Kardeş Olduğuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar*

	Kardeş sayısı	N	Sıra ortalaması	Kruskal Wallis Test Ki-kare	p
Eleştirel Düşünme Toplam	1-2 kardeş	242	353,54	3,530	,317
	3-4 kardeş	342	335,18		
	5-6 kardeş	68	306,29		
	7 ve üstü kardeş	24	325,33		
Yardımseverlik boyutu	1-2 kardeş	242	325,46	2,739	,434
	3-4 kardeş	342	348,67		
	5-6 kardeş	68	325,04		
	7 ve üstü kardeş	24	363,13		
Dayanışma boyutu	1-2 kardeş	242	323,50	2,489	,477
	3-4 kardeş	342	344,87		
	5-6 kardeş	68	343,52		
	7 ve üstü kardeş	24	370,02		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	1-2 kardeş	242	339,77	,496	,920
	3-4 kardeş	342	340,03		
	5-6 kardeş	68	323,28		
	7 ve üstü kardeş	24	347,04		
Misafirperverlik boyutu	1-2 kardeş	242	332,88	1,693	,638
	3-4 kardeş	342	340,63		
	5-6 kardeş	68	331,54		
	7 ve üstü kardeş	24	384,63		

Tablo 8. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kaç Kardeş Olduğuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)*

Hoşgörü boyutu	1-2 kardeş	242	336,74		
	3-4 kardeş	342	339,98	1,967	,579
	5-6 kardeş	68	320,95		
	7 ve üstü kardeş	24	384,90		
Adillik boyutu	1-2 kardeş	242	322,73		
	3-4 kardeş	342	339,23	5,476	,140
	5-6 kardeş	68	372,13		
	7 ve üstü kardeş	24	391,92		
Çalışkanlık boyutu	1-2 kardeş	242	341,93		
	3-4 kardeş	342	333,68	2,290	,514
	5-6 kardeş	68	327,01		
	7 ve üstü kardeş	24	391,21		
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	1-2 kardeş	242	336,26		
	3-4 kardeş	342	346,34	2,728	,435
	5-6 kardeş	68	325,99		
	7 ve üstü kardeş	24	284,71		
Sorumluluk boyutu	1-2 kardeş	242	316,07		
	3-4 kardeş	342	346,43	5,941	,115
	5-6 kardeş	68	367,42		
	7 ve üstü kardeş	24	369,81		
Vatanseverlik boyutu	1-2 kardeş	242	329,05		
	3-4 kardeş	342	344,78	,943	,815
	5-6 kardeş	68	339,93		
	7 ve üstü kardeş	24	340,23		
Değerler Eğitimi Toplam	1-2 kardeş	242	324,84		
	3-4 kardeş	342	344,88	2,957	,398
	5-6 kardeş	68	328,94		
	7 ve üstü kardeş	24	383,13		

Tablo incelendiğinde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin kaç kardeş olduklarına göre, “Eleştirel Düşünme” ve “Değerler Eğitimi” puanları açısından aralarındaki farklara ait tüm Kruskal Wallis değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin kaç kardeş olduklarına göre, “Eleştirel Düşünme” ve “Değerler Eğitimi” puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar*

	Babanın eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	Kruskal Wallis Test Ki-kare	p
Eleştirel Düşünme Toplam	Okuryazar değil	33	357,27	5,599	,470
	Okuryazar	62	311,94		
	İlkokul Mezunu	151	368,52		
	Ortaokul Mezunu	94	342,81		
	Lise Mezunu	219	342,29		
	Üniversite Mezunu	123	355,44		
	Lisansüstü	17	409,94		
Yardımseverlik boyutu	Okuryazar değil	33	318,23	9,977	,126
	Okuryazar	62	309,57		
	İlkokul Mezunu	151	376,43		
	Ortaokul Mezunu	94	381,66		
	Lise Mezunu	219	332,49		
	Üniversite Mezunu	123	352,88		
	Lisansüstü	17	354,06		
Dayanışma boyutu	Okuryazar değil	33	283,64	13,974	,030
	Okuryazar	62	322,94		
	İlkokul Mezunu	151	392,28		
	Ortaokul Mezunu	94	360,13		
	Lise Mezunu	219	332,08		
	Üniversite Mezunu	123	346,09		
	Lisansüstü	17	383,56		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	Okuryazar değil	33	342,83	6,646	,355
	Okuryazar	62	310,19		
	İlkokul Mezunu	151	350,03		
	Ortaokul Mezunu	94	351,89		
	Lise Mezunu	219	350,75		
	Üniversite Mezunu	123	378,07		
	Lisansüstü	17	285,59		
Misafirperverlik boyutu	Okuryazar değil	33	361,36	10,172	,118
	Okuryazar	62	328,66		
	İlkokul Mezunu	151	382,29		
	Ortaokul Mezunu	94	351,57		
	Lise Mezunu	219	321,96		
	Üniversite Mezunu	123	368,66		
	Lisansüstü	17	336,50		
Hoşgörü boyutu	Okuryazar değil	33	389,91	10,938	,090
	Okuryazar	62	323,02		
	İlkokul Mezunu	151	383,03		
	Ortaokul Mezunu	94	343,88		
	Lise Mezunu	219	323,55		
	Üniversite Mezunu	123	362,87		
	Lisansüstü	17	359,00		

Tablo 9. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)

Adillik boyutu	Okuryazar değil	33	359,44		
	Okuryazar	62	378,41		
	İlkokul Mezunu	151	373,61	14,328	,026
	Ortaokul Mezunu	94	366,46		
	Lise Mezunu	219	308,35		
	Üniversite Mezunu	123	366,28		
	Lisansüstü	17	346,09		
Çalışkanlık boyutu	Okuryazar değil	33	368,79		
	Okuryazar	62	304,50		
	İlkokul Mezunu	151	351,14	6,621	,357
	Ortaokul Mezunu	94	354,86		
	Lise Mezunu	219	342,26		
	Üniversite Mezunu	123	377,93		
	Lisansüstü	17	319,85		
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	Okuryazar değil	33	330,91		
	Okuryazar	62	338,95		
	İlkokul Mezunu	151	349,37	5,505	,481
	Ortaokul Mezunu	94	369,35		
	Lise Mezunu	219	334,87		
	Üniversite Mezunu	123	363,34		
	Lisansüstü	17	424,29		
Sorumluluk boyutu	Okuryazar değil	33	366,61		
	Okuryazar	62	323,78		
	İlkokul Mezunu	151	364,91	3,312	,769
	Ortaokul Mezunu	94	345,94		
	Lise Mezunu	219	338,90		
	Üniversite Mezunu	123	361,15		
	Lisansüstü	17	365,71		
Vatanseverlik boyutu	Okuryazar değil	33	346,20		
	Okuryazar	62	339,73		
	İlkokul Mezunu	151	368,79	2,355	,884
	Ortaokul Mezunu	94	337,81		
	Lise Mezunu	219	348,64		
	Üniversite Mezunu	123	341,42		
	Lisansüstü	17	374,91		
Değerler Eğitimi Toplam	Okuryazar değil	33	322,32		
	Okuryazar	62	305,24		
	İlkokul Mezunu	151	376,41	9,203	,162
	Ortaokul Mezunu	94	364,29		
	Lise Mezunu	219	331,19		
	Üniversite Mezunu	123	362,31		
	Lisansüstü	17	365,35		

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Dayanışma boyutu” ve “Adillik boyutu” puanları açısından aralarındaki farklara ait Ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanları ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin diğer alt boyutları ve toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait tüm Ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Dayanışma boyutu” ve “Adillik boyutu” puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Babası hangi eğitim seviyesinde olan öğrencileri arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, babasının eğitimi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin babası okuryazar olmayan ve lise mezunu olan öğrencilere göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Dayanışma boyutu” puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, babası okuryazar olmayan, okuryazar, ilköğretim, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin babası lise mezunu olan öğrencilere göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Adillik boyutu” puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar

	Annenin eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	Kruskal Wallis Test Ki-kare	p
Eleştirel Düşünme Toplam	Okuryazar değil	87	306,23	21,329	,002
	Okuryazar	67	328,93		
	İlkokul Mezunu	287	389,91		
	Ortaokul Mezunu	107	322,47		
	Lise Mezunu	108	316,30		
	Üniversite Mezunu	37	356,95		
	Lisansüstü	6	365,42		
Yardımseverlik boyutu	Okuryazar değil	87	328,70	5,504	,481
	Okuryazar	67	323,13		
	İlkokul Mezunu	287	369,70		
	Ortaokul Mezunu	107	347,00		
	Lise Mezunu	108	338,25		
	Üniversite Mezunu	37	343,97		
	Lisansüstü	6	318,92		

Tablo 10. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)

Dayanışma boyutu	Okuryazar değil	87	311,66		
	Okuryazar	67	357,99		
	İlkokul Mezunu	287	360,43	5,944	,430
	Ortaokul Mezunu	107	352,34		
	Lise Mezunu	107	337,36		
	Üniversite Mezunu	37	376,80		
	Lisansüstü	6	277,92		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	Okuryazar değil	87	342,72		
	Okuryazar	67	313,75		
	İlkokul Mezunu	287	348,77		
	Ortaokul Mezunu	107	373,17	5,325	,503
	Lise Mezunu	108	351,01		
	Üniversite Mezunu	37	382,68		
	Lisansüstü	6	286,25		
Misafirperverlik boyutu	Okuryazar değil	87	351,37		
	Okuryazar	67	339,96		
	İlkokul Mezunu	287	358,43		
	Ortaokul Mezunu	107	331,11	1,836	,934
	Lise Mezunu	108	347,94		
	Üniversite Mezunu	37	362,85		
	Lisansüstü	6	333,58		
Hoşgörü boyutu	Okuryazar değil	87	340,84		
	Okuryazar	67	350,37		
	İlkokul Mezunu	287	359,20		
	Ortaokul Mezunu	107	346,90	2,338	,886
	Lise Mezunu	108	332,35		
	Üniversite Mezunu	37	348,95		
	Lisansüstü	6	418,25		
Adillik boyutu	Okuryazar değil	87	373,80		
	Okuryazar	67	360,71		
	İlkokul Mezunu	287	350,34		
	Ortaokul Mezunu	107	331,00	12,024	,061
	Lise Mezunu	108	321,24		
	Üniversite Mezunu	37	428,46		
	Lisansüstü	6	241,83		
Çalışkanlık boyutu	Okuryazar değil	87	347,11		
	Okuryazar	67	333,65		
	İlkokul Mezunu	287	351,68		
	Ortaokul Mezunu	107	348,97	1,325	,970
	Lise Mezunu	108	354,90		
	Üniversite Mezunu	37	363,07		
	Lisansüstü	6	285,33		

Tablo 10. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)*

Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	Okuryazar değil	87	349,44		
	Okuryazar	67	328,34		
	İlkokul Mezunu	287	361,40		
	Ortaokul Mezunu	107	333,73	8,369	,212
	Lise Mezunu	108	325,61		
	Üniversite Mezunu	37	418,45		
	Lisansüstü	6	361,75		
Sorumluluk boyutu	Okuryazar değil	87	380,91		
	Okuryazar	67	325,70		
	İlkokul Mezunu	287	364,44		
	Ortaokul Mezunu	107	337,23	11,439	,076
	Lise Mezunu	108	304,45		
	Üniversite Mezunu	37	369,28		
	Lisansüstü	6	411,33		
Vatanseverlik boyutu	Okuryazar değil	87	353,57		
	Okuryazar	67	363,39		
	İlkokul Mezunu	287	365,23		
	Ortaokul Mezunu	107	308,39	11,530	,073
	Lise Mezunu	108	346,76		
	Üniversite Mezunu	37	358,08		
	Lisansüstü	6	170,50		
Değerler Eğitimi Toplam	Okuryazar değil	87	334,16		
	Okuryazar	67	337,31		
	İlkokul Mezunu	287	363,57		
	Ortaokul Mezunu	107	339,18	5,934	,431
	Lise Mezunu	108	330,72		
	Üniversite Mezunu	37	387,76		
	Lisansüstü	6	258,00		

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre, Eleştirel Düşünme Toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait Ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken Değerler Eğitimi Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait tüm Ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre, Eleştirel Düşünme puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Annesi hangi eğitim seviyesinde olan öğrencileri arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, annesinin eğitimi ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi okuryazar olmayan, okuryazar, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre Eleştirel Düşünme Toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin babalarının mesleğine göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar*

	Babanın mesleği	N	Sıra ortalaması	Kruskal Wallis Test Ki-kare	p
Eleştirel Düşünme Toplam	İşçi	177	326,24	17,164	,009
	Memur	189	389,74		
	Esnaf	72	391,04		
	İşsiz	28	315,18		
	Emekli	40	307,48		
	Çiftçi	8	328,25		
	Serbest Meslek	185	331,56		
Yardımseverlik boyutu	İşçi	177	330,17	3,199	,783
	Memur	189	352,40		
	Esnaf	72	362,47		
	İşsiz	28	365,18		
	Emekli	40	363,95		
	Çiftçi	8	411,75		
	Serbest Meslek	185	353,69		
Dayanışma boyutu	İşçi	177	343,06	4,981	,546
	Memur	188	338,36		
	Esnaf	72	348,31		
	İşsiz	28	302,75		
	Emekli	40	356,95		
	Çiftçi	8	404,06		
	Serbest Meslek	185	370,55		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	İşçi	177	345,57	4,177	,653
	Memur	189	361,08		
	Esnaf	72	316,00		
	İşsiz	28	368,50		
	Emekli	40	379,84		
	Çiftçi	8	309,94		
	Serbest Meslek	185	348,62		
Misafirperverlik boyutu	İşçi	177	348,77	3,448	,751
	Memur	189	345,60		
	Esnaf	72	336,11		
	İşsiz	28	372,71		
	Emekli	40	392,20		
	Çiftçi	8	284,25		
	Serbest Meslek	185	351,35		

Tablo 11. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)*

Hoşgörü boyutu	İşçi	177	329,69		
	Memur	189	354,99		
	Esnaf	72	362,20	4,093	,664
	İşsiz	28	359,34		
	Emekli	40	381,56		
	Çiftçi	8	287,50		
	Serbest Meslek	185	354,04		
Adillik boyutu	İşçi	177	348,45		
	Memur	189	335,14		
	Esnaf	72	355,55	5,722	455
	İşsiz	28	380,20	,	
	Emekli	40	399,54		
	Çiftçi	8	435,19		
	Serbest Meslek	185	345,55		
Çalışkanlık boyutu	İşçi	177	339,82		
	Memur	189	352,64		
	Esnaf	72	334,13	4,355	,629
	İşsiz	28	337,55		
	Emekli	40	394,50		
	Çiftçi	8	432,44		
	Serbest Meslek	185	349,98		
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	İşçi	177	334,29		
	Memur	189	368,12		
	Esnaf	72	333,11	5,214	,517
	İşsiz	28	306,59		
	Emekli	40	371,05		
	Çiftçi	8	385,06		
	Serbest Meslek	185	353,59		
Sorumluluk boyutu	İşçi	177	332,60		
	Memur	189	346,79		
	Esnaf	72	374,51	2,889	,823
	İşsiz	28	361,13		
	Emekli	40	359,91		
	Çiftçi	8	373,50		
	Serbest Meslek	185	355,54		

Tablo 11. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)*

Vatanseverlik boyutu	İşçi	177	342,84		
	Memur	189	347,04		
	Esnaf	72	361,14	,762	,993
	İşsiz	28	363,55		
	Emekli	40	359,95		
	Çiftçi	8	364,31		
	Serbest Meslek	185	350,72		
Değerler Eğitimi	İşçi	177	329,86		
Toplam	Memur	189	352,41		
	Esnaf	72	343,16	3,933	,686
	İşsiz	28	352,43		
	Emekli	40	391,20		
	Çiftçi	8	389,06		
	Serbest Meslek	185	354,64		

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin babalarının mesleğine göre, Eleştirel Düşünme Toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait Ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken Değerler Eğitimi Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait tüm Ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin babalarının mesleğine göre, Eleştirel Düşünme puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Babasının mesleği ne olan öğrencileri arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, babasının mesleği memur ve esnaf olan öğrencilerin babası işçi, emekli ve serbest meslek olan öğrencilere göre Eleştirel Düşünme Toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin annesinin mesleğine göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi puanları açısından farklar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annesinin Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar*

	Annesinin mesleği	N	Sıra ortalaması	Kruskal Wallis Test Ki-kare	p
Eleştirel Düşünme Toplam	Ev hanımı	630	353,66	5,049	,410
	Memur	33	322,14		
	Esnaf	8	385,88		
	İşçi	8	296,06		
	Emekli	4	179,38		
	Serbest Meslek	16	314,97		
Yardımseverlik boyutu	Ev hanımı	630	355,08	9,486	,091
	Memur	33	323,26		
	Esnaf	8	218,38		
	İşçi	8	210,25		
	Emekli	4	245,50		
	Serbest Meslek	16	366,84		
Dayanışma boyutu	Ev hanımı	630	352,94	7,131	,211
	Memur	32	286,58		
	Esnaf	8	365,31		
	İşçi	8	300,25		
	Emekli	4	193,75		
	Serbest Meslek	16	395,44		
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	Ev hanımı	630	353,25	15,462	,009
	Memur	33	324,15		
	Esnaf	8	399,31		
	İşçi	8	164,19		
	Emekli	4	100,75		
	Serbest Meslek	16	406,00		
Misafirperverlik boyutu	Ev hanımı	630	350,29	1,842	,871
	Memur	33	343,48		
	Esnaf	8	394,88		
	İşçi	8	278,38		
	Emekli	4	312,50		
	Serbest Meslek	16	374,63		
Hoşgörü boyutu	Ev hanımı	630	355,79	10,460	,063
	Memur	33	291,09		
	Esnaf	8	256,50		
	İşçi	8	268,25		
	Emekli	4	157,25		
	Serbest Meslek	16	379,50		
Adillik boyutu	Ev hanımı	630	353,47	5,114	,402
	Memur	33	313,05		
	Esnaf	8	291,81		
	İşçi	8	306,06		
	Emekli	4	194,88		
	Serbest Meslek	16	379,56		

Tablo 12. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Annesinin Mesleğine Göre Eleştirel Düşünme ve Değerler Eğitimi Puanları Açısından Farklar (Devamı)

Çalışkanlık boyutu	Ev hanımı	629	350,36	4,976	,419
	Memur	33	352,32		
	Esnaf	8	354,69		
	İşçi	8	256,56		
	Emekli	4	191,50		
	Serbest Meslek	16	393,22		
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	Ev hanımı	630	352,10	11,502	,042
	Memur	33	343,98		
	Esnaf	8	226,75		
	İşçi	8	262,69		
	Emekli	4	150,38		
	Serbest Meslek	16	434,84		
Sorumluluk boyutu	Ev hanımı	630	351,72	5,061	,408
	Memur	33	327,80		
	Esnaf	8	339,63		
	İşçi	8	254,88		
	Emekli	4	233,00		
	Serbest Meslek	16	409,97		
Vatanseverlik boyutu	Ev hanımı	630	354,16	7,870	,164
	Memur	33	308,80		
	Esnaf	8	271,13		
	İşçi	8	268,38		
	Emekli	4	180,63		
	Serbest Meslek	16	393,69		
Değerler Eğitimi Toplam	Ev hanımı	629	354,04	13,494	,019
	Memur	32	291,52		
	Esnaf	8	291,06		
	İşçi	8	194,81		
	Emekli	4	166,50		
	Serbest Meslek	16	417,38		

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin annesinin mesleğine göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” ve “Doğal Çevreye Duyarlılık” alt boyutları ve toplam puanları açısından aralarındaki farklara ait Ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken Eleştirel Düşünme Toplam puanları ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin diğer alt boyutları açısından aralarındaki farklara ait tüm Ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin annelerinin mesleğine göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” ve “Doğal Çevreye Duyarlılık” alt boyutları ve toplam puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Annesinin mesleği ne olan öğrencileri arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır.

Dunnet T3 Post Hoc testi sonucu, annesinin mesleği ev hanımı, memur, esnaf ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi işçi ve emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu, annesinin mesleği ev hanımı, memur ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Doğal Çevreye Duyarlılık” alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu, annesinin mesleği ev hanımı olan öğrencilerin annesi işçi ve emekli, annesinin mesleği memur, esnaf ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Eleştirel Düşünme ölçeğinin ve Değerler Eğitimi ölçeğinin içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 13. *Eleştirel Düşünme Ölçeğinin ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayısı*

Ölçekler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Eleştirel Düşünme Ölçeği	,530	12
Yardımseverlik boyutu	,438	6
Dayanışma boyutu	,369	6
Tarihsel Mirasa Duyarlılık boyutu	,390	6
Misafirperverlik boyutu	,456	6
Hoşgörü boyutu	,350	6
Adillik boyutu	,363	6
Çalışkanlık boyutu	,393	6
Doğal Çevreye Duyarlılık boyutu	,393	6
Sorumluluk boyutu	,425	6
Vatanseverlik boyutu	,390	6
Değerler Eğitimi Ölçeği	,897	60

Bu araştırmada Eleştirel Düşünme Ölçeğinin tüm maddelerine ait Cronbach Alfa değerinin yaklaşık olarak 0.530 olduğu, Değerler Eğitimi Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerlerinin 0.350- 0.456 arasında olduğu ve Değerler Eğitimi Ölçeğinin toplam puanına göre Cronbach Alfa değerinin 0.897 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

1. Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği ile Değerler Eğitimi Ölçeğinin Hoşgörü boyutu ve Sorumluluk boyutu puanı arasındaki korelasyon değerleri doğru yönde anlamlı iken diğer boyutlar ve toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri anlamsız bulunmuştur. Sonuç olarak Eleştirel Düşünme–Öz düzenleme Ölçeği puanları arttıkça Değerler Eğitimi Ölçeğinin Hoşgörü boyutu ve Sorumluluk boyutu puanlarının da artacağı söylenebilir.

Eleştirel Düşünme değişkeninin Değerler Eğitimi Ölçeğinin Yardımseverlik, Dayanışma, Tarihsel Mirasa Duyarlılık, Misafirperverlik, Adillik, Çalışkanlık, Doğal Çevreye Duyarlılık ve Vatanseverlik boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

2. Eleştirel Düşünme değişkeni Değerler Eğitimi arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur ($R=.049$, $R^2=.004$, $p>0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre Eleştirel Düşünme yordayıcı değişkeni, Değerler Eğitimi üzerinde etkili değildir. Regresyon kuvvetinin anlamlı olup olmadığına dair t testi sonuçları değerlendirildiğinde Eleştirel Düşünme değişkeninin Değerler Eğitimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Farklı bir çalışmada, Çetin Balcı (2009) “adil olma” değerine ait içerik bilgisi kazandırma da Geleneksel Öğretim ile Çoklu Zekâ Yöntemiyle öğretimin etkili olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri adil olma değeri içerik bilgilerinin her iki yöntemle de değişmediklerini görmüştür.

3. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, “Eleştirel Düşünme Toplam puanları açısından kız ve erkek öğrencilerin arasında fark olduğu görülmüştür. Tablo 8 incelendiğinde kız öğrencilerin Eleştirel Düşünme Toplam puan ortalamasının erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ilköğretim beşinci sınıf kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu, Değerler Eğitimi açısından benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmasının sebebi; kullanılan ölçekten kaynaklı, kız öğrencilerin daha erken ergenliğe girmesi sebebiyle bu yaş dönemi öğrencilerinde kız öğrencilerin daha detaylı düşünmeye sahip olması

ve Çoklu Zekâ Kuramına göre farklı zekâ boyutlarında öğrencilerin ölçeği cevaplama gösterilebilir.

Ay (2005), Demir (2006) ve Yıldız (2011) eleştirel düşünmeyi cinsiyet değişkenine göre incelediklerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarına paraleldir ve destekler niteliktedir.

Gömleksiz (2007), Keskinoglu (2008), Gündüz (2014) ve Kirmanoğlu (2016) yaptıkları araştırmalarda, cinsiyet değişkeninin değerler eğitimi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar da araştırma sonuçları ile benzerdir.

Literatürde araştırma sonucundan farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Aksi sonuçlar ise şunlardır;

Kürüm (2002) yaptığı araştırmada cinsiyetin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığını saptamıştır. Sonucun farklı olmasının nedeni ölçeğin uygulandığı yaş grubundan kaynaklanmış olabilir.

Yiğittir (2009) tarafından beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre değerleri daha üst düzeyde kazandıklarını tespit etmiştir. Bu farklılığın sebebi bölgesel ve kültürel farklılıklar olabilir.

4. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin kaç kardeş olduklarına göre, “Eleştirel Düşünme” ve “Değerler Eğitimi” puanları açısından aralarında fark olmadığını görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle ailelerin çocuklarına eşit davranmaya çalıştığını, eşit şartlar sunduğunu ve deneyim ve imkânlarını kardeşleri ayırmaksızın sunduğunu söyleyebiliriz.

Yiğittir (2009) ve Beldağ (2012) kardeş sayısı değişkeninin, değerlerin çeşitli alt boyutlarının kazanılmasına etki etmediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar çalışma ile paralellik göstermektedir.

Nalçacı ve Türk (2011) yaptıkları araştırmada kardeş sayısının, sadece değerler eğitiminin ” hoşgörü” alt boyutunda anlamlı olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç da araştırma ile nispeten benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5. Babasının eğitimi ilköğretim eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin babası okuryazar olmayan ve lise mezunu olan öğrencilere göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Dayanışma boyutu” puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dunnett T3 Post Hoc testi sonucu, babası okuma yazma bilmeyen, okuryazar, ilköğretim, ortaokul ve lisans eğitimi tamamlamış olan öğrencilerin babası lise mezunu olan öğrencilere göre, Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Adillik boyutu” puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Babasının eğitimi ile Eleştirel düşünme

ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarsak, baba öğrenim durumu düşük olan öğrencilerin baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilere göre değerler eğitiminin “dayanışma” ve “adillik” alt boyutu puanlarının yüksek olması, formal eğitimin değerleri kazandırmada yeterli düzeyde olmadığı yorumu yapılabilir.

Kürüm (2002) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırma ile aynı doğrultuda değildir. Sonuçların farklı olması, öğretmen adaylarının yaşları itibarıyla ilkokul öğrencilerine göre deneyim, eğitim ve yaşanmışlıklarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Yiğittir (2009) ve Keskin (2008) araştırmalarında, babanın öğrenim durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Sonuçlar çalışma ile farklılık göstermektedir. İki araştırmada da aynı yaş grubu ve benzer değerlerde farklı sonuçların olması çocukların yaşadığı çevre ve ailelerin farklı değerleri daha fazla özümsemiş olmasından kaynaklı olabilir.

6. Annesinin eğitimi ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi okuma yazma bilmeyen, okuryazar, ortaokul ile lise mezunu olan öğrencilere göre Eleştirel Düşünme Toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Değerler Eğitimi açısından annenin eğitim durumu değişkeninin etkili olmadığı saptanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeği puanlarının, anne eğitim durumu değişkenine göre düşük eğitim düzeyinde olanların lehine olması düşündürücüdür. Bu sonuca göre, geçmiş yıllarda okulların yeterli düzeyde eleştirel düşünmeyi kazandıramadığı ve ailelerin dünya görüşü sebebiyle eğitime bakış açısının etkinliğinden kaynaklandığını söylenebilir.

Kürüm (2002) araştırmasına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık tespit etmiştir. Yine bunun nedeni babanın eğitim durumunda belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının yaşları itibarıyla ilkokul öğrencilerine göre deneyim, eğitim ve yaşanmışlıklarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Yiğittir (2009) araştırmasında, annenin öğrenim durumuyla beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi değerlerinin kazanılma düzeyleri arasında farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç da araştırma ile örtüşmemiştir.

7. Babasının mesleği memur ve esnaf olan öğrencilerin babası işçi, emekli ve serbest meslek olan öğrencilere göre Eleştirel Düşünme Toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Değerler eğitimi konusunda baba mesleği değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre memur ve esnaf olan babaların çocuklarına, eleştirel düşünme

becerisini kazanmaları için daha fazla fırsatlar sunmakta, uygun ortamı sağlamakta ve onların bu beceriyi kazanmasında takipçi olma konusunda diğer mesleğe sahip babalara göre daha iyi olduğu düşünülebilir.

Araştırmayı destekler nitelikte, Kirmanoğlu (2016) araştırmasında, öğrencilerin tutum düzeyleri arasında; babalarının mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Keskin (2008) araştırmasında, baba mesleği değişkenin değerler üzerinde anlamlı farklığı olduğu, bu farkın babaları “memur”, “esnaf” ve “serbest meslek” sahibi olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma ile farklılık göstermiştir. Farklılığın sebebinin öğrencinin sahip olduğu ailenin sosyal ve kültürel yapısı, bölgesel ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

8. Annesinin mesleği ev hanımı, memur, esnaf ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi işçi ve emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Tarihsel Mirasa Duyarlılık” alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu, annesinin mesleği ev hanımı, memur ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin “Doğal Çevreye Duyarlılık” alt boyutu puanlarının daha fazla olduğu, annesinin mesleği ev hanımı olan öğrencilerin annesi işçi ve emekli, annesinin mesleği memur, esnaf ve serbest meslek olan öğrencilerin annesi emekli olan öğrencilere göre Değerler Eğitimi Ölçeğinin toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alt boyutların sonucundan hareketle ortak olarak memur, ev hanımı ve serbest meslekle uğraşan annelerin diğerlerine göre, değerleri daha fazla özümseyip önemseyip ve çocuklarına aktarmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

Keskin (2008) ve Kirmanoğlu (2016) yaptıkları araştırmalarda, anne mesleğinin değerler üzerindeki etkisini incelemişler ve anneleri “memur” olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu iki araştırmanın da annesi memur olan öğrencilerin lehine sonuçlanması araştırma ile paralellik göstermiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

1. Araştırma Erzurum ili merkez ilçelerini kapsamaktadır. Bu nedenle diğer illerde veya farklı ilçelerde yapılacak benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde tekrarlanabilir.

2. Bu araştırmanın örneklemini ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşmaktadır. Farklı örneklem grubundaki öğrencilerle benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerimizin eleştirel düşünme ile değerler eğitimi arasında uzun soluklu, farklı deneysel düzenlemelerle ve değişik denek grupları üzerinde bu tür çalışmalar yinelenabilir.
4. Farklı ülkelerin eğitim programları incelenerek, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerin kazandırılmasının programda ne şekilde yer aldığı araştırılabilir.
5. Araştırmada toplanan veriler 5+3 sisteminin son dönemlerindeki ilkokul 5. Sınıf öğrencilerine aittir. Yani önceki eğitim sisteminin son dönemlerindeki ilkokul 5. sınıflarda uygulanmıştır. Yeni sistemde (4+4) araştırma tekrarlanabilir ve eski sistemle yeni sistem ilgili ölçeklere göre karşılaştırılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.

1. Okullarda değeri kazandırmak ve eleştirel düşünmeyi öğretmek sadece diğer derslerin içerisinde ve serbest zamanlarda mümkündür. Değerleri özümseyen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için MEB bu isimler altında programa ders ilave etmelidir. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler için daha fazla zaman ve kazanımların daha planlı verilebilmesi sağlanmış olacaktır.
2. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, eleştirel düşünme becerileri, değerler eğitiminin bazı alt boyutlarıyla birlikte ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin, değer kazandırma ile ilişkisinin artırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına ve öğretmenlere eleştirel düşünme ve değer kazandırma becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için fırsatlar sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim ikinci kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aşkar, P. (1999). Çocuklarımıza bilgiyi nasıl aktarmalı. *Cumhuriyet Bilim Ve Teknik Dergisi*, 645, 23-34.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri: Düzce ili örneği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 162647)
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205450)
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3) 121-144.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baloğlu, M. ve Balgamış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim?*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, T. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerdendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 230584)
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerdendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 330462)
- Beill, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk "doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?"* (C. Yorulmaz, çev. ed.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319663)
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Bilsky, W & Schwartz, S, H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bökeoğlu, O. Ç. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 47-67.

- Card, R. F. (2002). Using case studies to develop critical thinking skills in ethics courses. *Teaching Ethics*, 3(1), 19-27.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336320)
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258126)
- Çetin, A., Varoğlu, U., Bulkan, O. ve Levendoğlu, S. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler 5 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Çetin Balcı E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramının uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278311)
- Chaim, D., Ron, S., Zoller, U., (2000). The disposition of eleventh-grade science students toward critical thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 9 (2) 149-150.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187631)
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (13. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2008). Sosyal bilgilerde bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması. İ. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 187–206). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Deveci, H. ve Ay, T.S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Book.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğanay, A. (2006). “Değerler eğitimi”, *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* C. Öztürk (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. (2009), *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241518)
- El Hassan, K. & Kahil, R. (2005). The effect of “Living Values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*. 33, 81-90.
- Ennis, H. R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking. *Educational Leadership*, EBSCO Publishing, 43(2), 45- 48.

- Ennis, R.H, Millman, J. & Tomko, T.N. (2005). *Cornell critical thinking tests level x & level z manual*. USA: Pacific Grove, CA.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 101964)
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 55-72.
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: a base for value education. Retrieved from: www.Eric.Ed.Gov.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fung, D. & Howe, C. (2012). Liberal studies in Hong Kong: a new perspective on critical thinking through group work, *Thinking Skills and Creativity*, 7, 101– 111.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerleri Benimseme Düzeyleri Ve Bu Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler (Elazığ ili Örneği)*. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. (26–28 Kasım 2004), 727-741 (R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M. Zengin, ed.). İstanbul: DEM Yayınları.
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345575)
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde 'sorumluluk' değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356718)
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Hannel, G. I. & Hannel, L. (1998). Seven steps to teach critical thinking. *Education Digest*, 8, 87-93.
- Halstead, J. M.(1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (Pp. 3-13). Oxon: Routledge Falmer.
- Harmin, M., Kirschenbaum, H. & Simon, S.B. (1973). *Clarifying values through subject matter, applications for the classroom*. Minneapolis: Winston Press, Inc.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeyleri (Malatya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289695)
- Hermann, A.(2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2),24-53.
- Hill, B, V. (2004). *Values education in schools: Issues and challenges*. Australia: Emeritus Professor of Education.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri*. Değerler Ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri, İstanbul.
- Huitt, W. (2004). “Values”: Educational psychology interactive. Valdosta, Ga: Valdosta State University. Retrieved from: www.edpsycinteractive.org/topics/affsys/values.html
- Judge, B., Jones, P., & McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*. British: Library Cataloguing in Publication Data.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 191059)

- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 279-297.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 226374)
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 226235)
- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler eğitiminin ilköğretim toplum hizmetine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 423558)
- Kılıç, M. F. (2012). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin değerlerle yönetime ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 323373)
- Kılıç, D. Ve Babayigit, Ö. (2017). İlkokul öğrencilerinde kaybolan değerler. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 81-92.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3, 199-204.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 127649)
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri* (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kurnaz, A. ve Sünbül A.M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eriş ve öz-değerlendirmelerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 227-246.
- Kürüm, D. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 117321)
- Lau, J.Y.F. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity: think more think better*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leming, S.J. (1989). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *Social Studies*, 89(2),61-67.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (how our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- McCann, H., McCann J. & Moore, W.E. (1985). *Creative and critical thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McCoy, P. (2011). *Urban youth culture: finding engagement in city school spaces by listening to youths’ education values* (Doctoral thesis). Retrieved from PQDT Open. (UMI No. 3454480)
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2009). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB, (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Bölge Çalışmaları. Spor, Sanat, Beceri Ve Değerler Eğitimi Komisyonu sonuç raporu. Türk Eğitim Sen. Resmi web sitesinden edinilmiştir, web adresi: https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/180.pdf.
- Nahifi, S. Ve Çelebioğlu, A. (2008). *Mevlana mesnevi-i şerif*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Nalçacı, A. ve Türk N. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erzincan Üniversitesi, 13(2), 39-56.
- Naylor, D. T., & R. A. Diem (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Onur, V. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi programının eleştirel düşünceye yönelik kazanımların ulaşılabilirlik düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263513)
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. baskı.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara. Yeni Doğu Matbaası.
- Özgüven, İ. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 196306)
- Paul, R. W. (1988). Ethics without indoctrination. *Educational leadership*, 45(8), 10-19.
- Paul, B., Jensen, R., & Kreklau, A.H. (1990). *Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park: Foundation for Critical Thinking.
- Phillips, A. (2010). Teaching critical appraisal to students in the behavioral and life sciences. *Psychology Teaching Review*, 16 (2), 80-95.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. *Retrieved March*, 5, 1-13.
- Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), 69-89.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 358206)
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E., & Cooper, M. (1998). *Values in education*. Newyork: Routledge.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education.

- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 100344)
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 95-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adult: Deerfield beach*. Florida: Health Communications Inc.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B.(2014). *Değerler eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün gelişmesinde rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 71567)
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52 (1), 37-46.
- Veugelers, W., & Vedder P. (2003). Values in teaching. Teachers and teaching. *Theory and Practice*. 9, 377-389.
- Watson, G & Glaser, E.M. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt Brace World Inc.
- White, F.W. & Hargroue, R. (1996). Ane those perparing toteach prepared to teach critical thinking?. *Journal of Instructional Psychology*, 23(2),117- 121.
- Xiaoman, Z. (2006). Moral education and values education in curriculum reform in China. *Frontiers of Education in China*, 1 (2), 191-200.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 264176)
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280662)
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278406)
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi* 8(19), 207-223.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 332620)

EKLER

EK-1. TABLOLAR

Tablo 14. *Spranger Değer Sınıflaması*

Bilimsel değer	Hakikate, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir.
Ekonomik Değer	Faydalı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemszenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Düzen, ahenk ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zaruri olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	En yüksek değer İnsan sevgisi en yüksek değerdir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır.
Dini Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne inanır ve dini değerler dünyevi değerlerin üzerindedir.

Tablo 15. *Rokeach*’ın *Evrensel Ana Değerleri*

<i>Son Değerler</i>	<i>Aracı (Yardımcı) Değerler</i>
Rahat bir yaşam	Hırs (tutku)
Heyecanlı bir yaşam	Geniş fikirlilik
Bütünlük (başarı) duygusu	Kabiliyetli
Barış içinde bir dünya	Neşeli
Güzelliklerin dünyası	Masum
Eşitlik	Cesaret
Aile güvenliği	Affedici
Özgürlük	Yardımsaver
İç düzen	Yaratıcı
Yaşlı sevgisi	Bağımsız
Ulusal güvenlik	Entelektüel
Haz (memnuniyet)	Mantıklı
Kurtuluş (selamet)	Seven
Öz saygı	İtaatkâr
Toplumsal kabul (tanınma)	Kibar
Gerçek dostluk	Sorumlu
Bilgelik	Özdenetimli
Mutluluk	Namuslu

Tablo 16. *Schwartz Değer Sınıflaması*

Değer Grupları	Değerler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak,
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak
Geleneksellik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat (dünyevi işlerden el ayak çekmek), mahremiyet
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kıbarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Tablo 17. *Hannel ve Hannel Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesinde İzlenebilecek Yedi Adım*

1. Bilgiyi gözden geçirme (adlandırma veya tanımlama):	Öğretmen, öğrencilere bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.
2. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (karşılaştırma-bağlantılar kurma, benzeşimler oluşturma):	Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.
3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (sınıflandırma-bütünleştirme-ön özetleme):	Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını amaçlayan sorular sorar.
4. Şimdi ne yapıyoruz (sonuç çıkarma):	Öğretmen, öğrencilere kendilerinin ne yapmalarının istendiğini çözümlemelerini sağlayacak sorular sorar.
5. Doğru cevaplama (kanıtlandırma):	Öğretmen, öğrencilere kanıtlarla desteklenen cevaplar vermelerini gerektirecek sorular sorar.
6. Benzer durumlara uygulama (çıkarımda bulunma-projelendirme-uygulama):	Öğretmen, öğrencilere derste öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını gerektiren sorular sorar.
7. Ne öğrendik (özetleme):	Öğretmen, öğrencilere dersten ne öğrendiklerini sorar.

EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda size yönelmiş olduğumuz bu sorular bir araştırmada kullanılmak üzere sorulmuştur. Ölçek “Kişisel Bilgiler”, “Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanması Gereken Değerler” ve “ Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz.

Ayrıca hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız Aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya olan katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Teşekkür ederim.

Lokman KÜÇÜKBATMAN

1	Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek
2	Kardeş Sayınız	() 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7 ve yukarısı
3	Babanızın Öğrenim Durumu	() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)
4	Annenizin Öğrenim Durumu	() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora)
5	Babanızın Mesleği	() İşçi () Memur () Esnaf () İşsiz () Emekli () Çiftçi () Serbest meslek.....
6	Annenizin Mesleği	() Ev hanımı () Memur () Esnaf () İşçi () Emekli () Çiftçi () Serbest meslek.....

EK-3. DEĞERLER ÖLÇEĞİ

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Sıra no	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. İfade hakkındaki düşüncenizi sağdaki beş kutucuktan birine işaretleyiniz. Her bir ifade (cümle) için sadece bir işaretleme yapınız.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yurdumuzun her karış toprağı değerlidir.	()	()	()	()	()
2	Arkadaşlarımızın yaptığı hataları hoşgörüyle karşılamalıyız.	()	()	()	()	()
3	Türkler tarih boyunca gelenek ve göreneklerini koruyamamışlardır.	()	()	()	()	()
4	Dayanışma olmadan bir toplumun ayakta durması mümkün değildir.	()	()	()	()	()
5	Akarsularımızın temiz kalmasını sağlayacak tedbirler almaya gerek yoktur.	()	()	()	()	()
6	Yaşlı ve kimsesiz kişileri zaman zaman ziyaret etmeliyiz.	()	()	()	()	()
7	Derslerimize çok çalışmak bize bir şey kazandırmaz.	()	()	()	()	()
8	Türklerin konukseverliği dünyaca ünlüdür.	()	()	()	()	()
9	Öğretmen sınıfta bütün öğrencilere eşit şekilde davranmalıdır.	()	()	()	()	()
10	Sorumluluk duygusu doğuştan gelir, sonradan kazanılmaz.	()	()	()	()	()
11	Anne sevgisi, vatan sevgisinden daha önemlidir.	()	()	()	()	()
12	Diğer insanların bizim gibi düşünüp davranmalarını istemeliyiz.	()	()	()	()	()
13	Türkçe çok eski çağlara dayanan zengin ve köklü bir dildir.	()	()	()	()	()
14	Aile bireyleri arasında dayanışma olmasına gerek yoktur.	()	()	()	()	()
15	Çevreyi kirlütenler uyarılmalı gerekirse ilgililere haber verilmelidir.	()	()	()	()	()
16	Zor durumda olan birine yardım etmek kanuni bir vazifedir.	()	()	()	()	()
17	Başarılı ve mutlu olmanın temeli, çalışkan olmaktır.	()	()	()	()	()
18	Yurdumuza gelen turistleri misafir olarak kabul etmemiz gerekmez.	()	()	()	()	()
19	Evde bütün işleri bir kişi yapmalıdır.	()	()	()	()	()
20	Ailemizde, okulumuzda, toplumsal yaşamımızla ilgili çeşitli sorumluluklarımız vardır.	()	()	()	()	()
21	Atalarımızın armağanı olan ülkemizi her şeyden üstün tutmalı ve korumalıyız.	()	()	()	()	()
22	Herkes düşüncelerinde ve dini inançlarında özgürdür.	()	()	()	()	()
23	Atalarımızın bize emanet olarak bıraktıkları yapı ve eserleri kendi haline bırakmalıyız.	()	()	()	()	()
24	Kurtuluş savaşı Türk milletinin dayanışmasının en somut örneğidir.	()	()	()	()	()
25	Doğal çevredeki bozulmalar insan hayatını olumsuz yönde etkilemez.	()	()	()	()	()
26	Yardımlar her zaman maddi olmaz.	()	()	()	()	()
27	Sınavlardan alınan notlar başarının göstergesi sayılamaz.	()	()	()	()	()
28	Evimize gelen konuklara karşı içtenlikle davranmalıyız.	()	()	()	()	()
29	Devlet her vatandaşına eşit şekilde davranmalıdır.	()	()	()	()	()
30	Görevimizi yerine getirmedeğimizde, bu davranışımızdan sorumlu tutulamayız.	()	()	()	()	()

Sıra no	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. İfade hakkındaki düşüncenizi sağdaki beş kutucuktan birine işaretleyiniz. Her bir ifade (cümle) için sadece bir işaretleme yapınız.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
31	Vatan sadece bir toprak parçasıdır.	()	()	()	()	()
32	Diğer ulusların gelenek ve göreneklerine saygı göstermek gerekmez.	()	()	()	()	()
33	Her Türk kültürüyle övünmeli ve onu geliştirmeye çalışmalıdır.	()	()	()	()	()
34	Sel ve deprem gibi felaketlerden zarar görenlere yardım etmek sadece Kızılay'ın görevidir.	()	()	()	()	()
35	Katı atıklar çevre kirliliğine neden olamamaları için toplanmalı, yeniden değerlendirilmelidir.	()	()	()	()	()
36	Başkalarına yardım etmek bize bir şey kazandırmaz.	()	()	()	()	()
37	İstedığımız sonuca ulaşmak, istediğimizi elde edebilmek çalışmakla mümkündür.	()	()	()	()	()
38	Türkler tarih boyunca düşmanlarına asla konuksever davranmamışlardır.	()	()	()	()	()
39	Sınıf başkanını öğretmen seçmelidir.	()	()	()	()	()
40	Ailede herkesin üzerine düşen sorumluluklar vardır.	()	()	()	()	()
41	Vatan sevgisi, vatan için çalışmayı gerektirir.	()	()	()	()	()
42	Hoşgörülü insan farkı duygu, düşünce ve davranış biçimleri olabileceğini bilir ve kabul eder.	()	()	()	()	()
43	Atalarımız bizlere sadece eski yapı ve harabeler bırakmışlardır.	()	()	()	()	()
44	Kültürün gelişmesi ve zenginleşmesi için insanların dayanışma içinde olmaları gerekir.	()	()	()	()	()
45	Çevreyi korumak ve çevre kirliliğini önlemek sadece devletin görevidir.	()	()	()	()	()
46	Başkalarına yardım eden kişiler toplumun sevgi ve saygısını kazandılar.	()	()	()	()	()
47	İnsanlar ihtiyaçlarını karşılayacak gelirleri çalışmadan da elde edebilirler.	()	()	()	()	()
48	Her Türk ailesi evine gelen konuğuna saygı ve güler yüz gösterir.	()	()	()	()	()
49	Eski Türk ve İslam devletleri Müslüman olmayan halka birçok haklar tanımışlardır.	()	()	()	()	()
50	Sorumluluk almak yerine sorumluluktan kaçmalıyız.	()	()	()	()	()
51	Üzerinde yaşadığımız topraklar kolay elde edilmiştir.	()	()	()	()	()
52	İnsanlar dini inançlarını açıklamak zorundadırlar.	()	()	()	()	()
53	Türk ulusu, köklü ve zengin tarihe sahiptir.	()	()	()	()	()
54	İnsanlar sadece bir savaş durumunda birlik ve beraberlik içinde olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
55	Doğal kaynakları gereğinden fazla ve amaç dışı kullanmamalıyız.	()	()	()	()	()
56	Karşılığını alamayacağımız yardımlar yapmamalıyız.	()	()	()	()	()
57	Vatanımızı güzelleştirmek, milletimize ve insanlığa hizmet etmek ancak çalışma ile mümkündür.	()	()	()	()	()
58	Misafirperverlik Türk ulusunun pek bilinmeyen bir özelliğidir.	()	()	()	()	()
59	Oyun oynarken sadece kendimizi düşünmeliyiz.	()	()	()	()	()
60	Toplumsal yaşamın devamı için insanlığın sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekir.	()	()	()	()	()

EK-4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME – ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Sıra no	1' den 12' ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.	Her zaman	Bazen	Hiçbir
	Davranışlar			
1	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.	()	()	()
2	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.	()	()	()
3	Karar verirken duygularıma göre davranırım.	()	()	()
4	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.	()	()	()
5	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.	()	()	()
6	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.	()	()	()
7	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.	()	()	()
8	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.	()	()	()
9	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.	()	()	()
10	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.	()	()	()
11	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçarım.	()	()	()
12	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.	()	()	()

EK-5. İZİN BELGELERİ

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.25.20.02-605

Konu: Tez Çalışması.

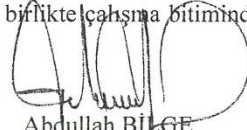
10.02.2012 * 4723

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine
Yönelik izin ve uygulama yönergesi.
b) 02.02.2012 tarihli ve 2472 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Lokman KÜÇÜKBATMAN'ın "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sahip Olduğu Değerler Arasındaki İlişkisi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasına ilişkin valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin çalışmasını ilgi (a) yönerge çerçevesinde yaparak araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıt yapıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte çalışma bitiminde müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.


Abdullah BİLGE
Vali a
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
Onay (1 Sayfa)
Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)
Anket Dökümanı

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı		
KAYIT	Tarih	16.02.2012
	Sayı	4723
HAVALE	Gereği	Em. B. ✓
	Bilgi	
	İmza	102

Y.Mumcu Mah. Atatürkevi Cad. Proje Koordinasyon Merkezi Yakutiye ERZURUM
Ayrıntılı bilgi için irtibat :Y.DELİBAŞOĞLU ŞEF
Telefon : (0442) 234 48 06 Faks : (0442) 234 48 05
e-posta : erzurummem@meb.gov.tr Elektronik Ağ : http://erzurum.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Lokman KÜÇÜKBATMAN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Başvuru ekinde yer alan 32 İlköğretim Okulu
Araştırmanın konusu	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Sahip Olduğu Değerler Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Yüksek Lisans Tez Çalışması
Veri toplama araçları	Sosyal Bilgiler Değerlendirme Ölçeği (60 Soruluk), Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Ölçeği (12 Soruluk)
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

07.02.2012
Komisyon Başkanı
Bayram KARABIYIK
Şube Müdürü



Üye
Erbil FİDAN

Üye
Abdullah TOKSOY

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.25.00.65-605

Konu : Anket Çalışması

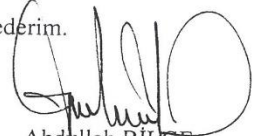
09.02.2012 * 4523

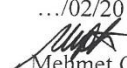
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 02.02.2012 tarihli ve 2472 sayılı yazıları ile Eğitim Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Lokman KÜÇÜKBATMAN'ın "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Sahip Olduğu Değerler Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket çalışmasını, başvuru ekinde yer alan okullarda yapma isteği, ilgi yönerge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Abdullah BİLGE
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../02/2012

Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Y.Mumcu Mah. Atatürkevi Cad. Proje Koordinasyon Merkezi Yakutiye
ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Y.DELİBAŞOĞLU ŞEF

Telefon : (0442) 234 48 06 Faks : (0442) 2344805

e-posta : erzurumgen@meb.gov.tr

Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Lokman KÜÇÜKBATMAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Tortum - 01.10.1986
Uyruğu : T.C.
Medeni Durumu : Evli ve 1 çocuk

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi-2009
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği
Lisans Mezuniyet Derecesi: 3.22/ 4.00
Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2010-2010 : Sarıkamış Şehit Yücel Koç İlköğretim Okulu-Sınıf Öğretmeni
2010- 2013 : Karayazı Çavuş İlköğretim Okulu- Müdür yrd. V. – Müdür V.
2013- 2017 : Aziziye Başçakmak İlkokulu- Sınıf Öğretmeni
2017- Halen : Yakutiye 1071 Malazgirt İlkokulu- Sınıf Öğretmeni

İletişim

Adres : 1071 Malazgirt İlkokulu Yakutiye /Erzurum
Elektronik Posta : kucukbatmanlokman25@gmail.com
Cep Tel: : 05447375409