

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BECERİ VE
İÇERİK TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ, ERİŞİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
DOÇ.DR. ALİ MURAT SÜNBÜL**

**HAZIRLAYAN
Ahmet KURNAZ**

KONYA – 2007

ÖNSÖZ

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde toplumsal kalkınmanın bireysel gelişmeye bağlı olduğu açık ve net bir şekilde anlaşılmış, bu nedenle bireyin eğitime verilen önem en üst seviyelere ulaşmıştır. Son on yılda üretilen bilginin insanlık tarihinden son on yıla kadar üretilen bilgiye denk olduğu, bilgi yarılama ömrünün çok kısaldığı ve hatta günümüzde neredeyse bazı konularda küçüklerin büyüklerden daha fazla bilgili olduğu hatırlanırsa, eğitimin amaçları da belirlenmiş olur. Günümüz devletlerinin temel hedefi haline gelen demokratik, bilgi teknoloji ile donatılmış ve üretken bir toplum yapısına ulaşmanın yegâne aracı bireylerini özlenen şekle getirebilecek eğitim uygulamalarını gerçekleştirmektir. Demokratik bir toplum için soran, sorgulayan, araştıran, dinleyen, tartışan, saygı duyan, iletişim ve etkileşime, değişmeye ve gelişmeye açık, güdülmeyen, yönlendirilmeyen, kandırılmayan; üretken bir toplum için bilgiyi kullanan, bilgiyle dans eden, bilgiden bilgi üretebilen, yeni bilgiler keşfedebilen bireylere ihtiyaç vardır. Tüm bu uygulamaları gerçekleştirmek için de düşünme becerileri gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır.

“Düşünüyorum, o halde varım” sözünün, “eğer düşünmezsem yok olacağım” şeklinde yorumlanması durumunda düşünme ve düşünme eğitiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Gelişmiş ülkelerde daha öncelerden uygulanmakta iken ülkemizde de son yıllarda hızla uygulanmaya başlanan düşünme öğretimi çabaları, ülkemizde nihai şeklini henüz alamamıştır. Yenilenen öğretim programlarının temel amacı olarak görünen, eğitimle ilgili hemen hemen tüm ortamlarda öne çıkan düşünme eğitiminin gerekliliği ve zorunluluğu anlaşılmış olmasına karşın, düşünme eğitimi gerçekleştirecek öğretim ortam ve uygulamaları açısından ülkemizde acemilikler yaşanmaktadır.

Bu araştırma ile de düşünme becerilerinin bir alt boyutu olan eleştirel düşünme becerilerinin Ülkemiz şartlarında öğretiminin sağlanmasında kullanılabilecek eleştirel düşünme becerileri öğretimi yaklaşımları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ile “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Tüm lisansüstü eğitimimde ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde verdiği pozitif enerji ve teknik destekten dolayı Saygıdeğer Hocam ve tez danışmanım Sayın Doçent Doktor Ali Murat SÜNBÜL’e ve Sayın Yardımcı Doçent Doktor Kemal GÜVEN’e, tez

izleme komitemde yer alarak bana desteklerini esirgemeyen Sayın Yardımcı Doçent Doktor Nurten SARGIN'a, bu çalışmanın şekillenmesinde fikirleri ile beni yönlendirerek şahsen hiç görmediği birine internet aracılığıyla yardım etmekten çekinmeyen Doçent Doktor Ahmet DOĞANAY'a, araştırmanın onbeş haftalık sürece uygulandığı sınıfların sınıf öğretmeni olarak görev yaparken tüm uygulamalara araştırmacı kadar istek ve sabırla katılan sınıf öğretmenleri Sayın Rukiye DÜNDAR, Fatma ŞAHİN ve Emine Selcen GÖKTAY'a, etkinliklerin uygulanması için sınıflarda teknolojik ortamı kullanıma sürekli hazır tutarak çalışmaları destekleyen Bilgisayar Formatör Öğretmeni Ali KÜÇÜKYILDIRIM'a eleştirel düşünme becerileri ölçeğinin geliştirilmesinde yardımlarını esirgemeyen İngilizce Öğretmeni Ahmet KEÇECİ ve Sınıf Öğretmeni Arzu SEZGİN SAF'a en içten duygularla teşekkürlerimi arz ederim.

Kendilerine ayırmam gereken zamanlardan çalarak gerçekleştirdiğim bu araştırmada bana katlandıkları ve her zaman destek oldukları için eşim Serpil, çocuklarım Halime, Bayram Burak ve Musa Mert'e ve çalışmanın değişik aşamalarında görüşlerine müracaat ettiğim tüm meslektaşlarıma ve dostlarıma da teşekkürlerimi arz ederim.

Ahmet KURNAZ

Konya - 2007

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BECERİ VE İÇERİK TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ, ERİŞİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Ahmet KURNAZ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Haziran 2007, 246 sayfa

Bu araştırmada “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin; eleştirel düşünme becerileri, erişiş ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel bir yaklaşım izlenmiştir.

Araştırma Konya’nın Çumra İlçesine Alibeyhüyüğü ve İçericumra kasabalarında bulunan ilköğretim beşinci sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney grubu, bir kontrol grubu yer almıştır.

Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımları öğrenilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntem beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımıdır.
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin artırılmasında deney ve kontrol gruplarında uygulanan üç yaklaşım da etkili olmuştur. En etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri eşit düzeyde etkilidir.
4. Deney ve kontrol grubunda uygulanan tüm etkinlikler tüm gruplarda, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
5. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin her ikisi de öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
6. Öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkilidir.

Anahtar Kavramlar; Eleştirel düşünme becerileri, Sosyal Bilgiler Erişisi, Eleştirel Düşünme Öz-değerlendirme, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Eleştirel düşünme stratejileri.

ABSTRACT

Effects of Skill and Content-Based Critical Thinking Training on Students' Critical Thinking Skills, Achievement and Attitudes in The Fifth Grade Course of Social Knowledge of Primary School

Ahmet KURNAZ

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Ali Murat SÜNBÜL

June 2007, 246 page

In this study, it is tried to find an answer to the question whether or not there is an outstanding difference among the students attending the social knowledge lessons in the fifth year of primary school, with whom skill-based instruction, content-based instruction and critical thinking activities based on teacher's guidance book were executed, in terms of their critical thinking skills, achievement and attitudes.

The model of pretest-posttest experimental method was used in the study. Both quantitative and qualitative approaches were employed.

The study was carried out among the fifth class students of primary schools. Two experimental groups and a control group participated in the study. At the end of this study the following results were obtained:

- 1- The educational approaches of skill and content based critical thinking developed the students' critical thinking skills. Skill- based instruction was much more effective in the development of students' critical thinking skills.
- 2- All of the three approaches applied both on the experimental and the control groups increased their achievements in social knowledge lessons. Content-based critical thinking education was much more effective in the development of students' success in the lessons.
- 3- Both skill and content based critical thinking methods developed the students' self evaluation of their critical thinking skills equally.
- 4- All of the three approaches applied to both the experimental and the control groups increased their attitude.
- 5- Both skill and content-based critical thinking methods developed the students' attitude concerning with critical thinking.
- 6- Both skill and content-based critical thinking approaches developed the students' skills in making use of the critical thinking strategies in the classroom; however, content-based approach was more effective in this respect.

Keyword: Critical thinking skill, Social knowledge achievement, critical thinking self-evaluation, Critical thinking attitude, Cornell Critical Thinking Test Level X, Critical thinking strategies.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ	ix

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi	3
1.4. Denenceler Ve Alt Problemler.....	3
1.4.1. Denenceler	3
1.4.2. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	6

BÖLÜM 2

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN LİTERATÜR.....	8
2.1. EĞİTİM	8
2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi	8
2.1.2. Eğitim Programları ve Eleştirel Düşünme	15
2.2. DÜŞÜNME SÜRECİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	17
2.2.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	22
2.2.2. Eleştirel Düşünme Stratejileri	23
2.2.3. Eleştirel Düşünme İçin Gerekli Önkoşul Yapılar	25
2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi.....	28
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN GELİŞTİRİLMESİ	31
2.4.1. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	34
2.4.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	65
2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	68

2.5. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	69
BÖLÜM 3	84
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	84
3.1. Araştırmanın Yöntemi	84
3.2. Deneysel İşlem Basamakları	87
3.2.1. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi Etkinlikleri	87
3.2.2. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinliklerini.....	90
3.2.3. Kontrol Grubu Etkinlikleri Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı Yürütülen Etkinlikler.....	93
3.3. Katılımcılar	93
3.3.1. Araştırma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bilgiler	94
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	97
BÖLÜM 4	102
4.1. BULGULAR VE YORUM	102
4.1.1. Araştırmanın Denencelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	102
4.1.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular.....	102
4.1.1.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular.....	104
4.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular	106
4.1.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	108
4.1.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	109
4.1.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	116
4.1.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	124
4.1.3. Tartışma ve Yorum.....	132
BÖLÜM 5	139
SONUÇ VE ÖNERİLER	139
5.1. Sonuçlar	139
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	142
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	144
KAYNAKLAR.....	145
EKLER.....	158

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

1. CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ DÜZEY - X	158
2. SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ	171
3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZDEĞERLENDİRME FORMU	179
4. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	180
5. SINIF GÖZLEM FORM	182
6. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	183
7. BEŞİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİNİN ANALİZ SONUÇLARI	184
8. SINIF GÖZLEM SONUÇLARI	185

ARAŞTIRMA SÜRECİNDE UYGULANAN ETKİNLİKLER

1. ELEŞTİREL OKUMA ÇALIŞMASI	189
2. BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM DERS PLANI – 1	193
3. BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM DERS PLANI – 2	202
4. İÇERİK TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ DERS PLANI – 1	208
5. İÇERİK TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ DERS PLANI – 2	212
6. ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI ETKİNLİKLERİ.....	221

ÇİZELGELER LİSTESİ

1. Çizelge 2.1. Kaynakları eleştirel değerlendirmesinde yardım süreci (Model 1)	12
2. Çizelge 2.2. Kanıt hakkında düşünce çeşitleri geliştiren basit bir modeli (Model 2)	13
3. Çizelge 2.3. Birincil veya ikincil türde bir kanıtın sorularla incelenmesi (Model 3).....	13
4. Çizelge 2.4. Eleştirel düşünme becerileri	22
5. Çizelge 2.5 Eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiler.....	29
6. Çizelge 2.6. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının karşılaştırılması.....	52
7. Çizelge 2.7. Yazılı kaynakların güvenilirliğinin ustalıkla değerlendirilmesi	44
8. Çizelge 2.8. Gözlem raporlarının kaynak olarak kullanıldığı durumlarda kullanılacak örnek düşünme haritası	45
9. Çizelge 2.9. Kaynakların güvenilirliğinin değerlendirmesi örnek veri düzenleme tablosu -1	46
10. Çizelge 2.10. Kaynakların güvenilirliğinin değerlendirmesi örnek veri düzenleme tablosu – 2	48
11. Çizelge 2.11. Kaynaklarının güvenilirliğinin ilköğretim birinci kademedede değerlendirilmesi için örnek düşünme haritası	48
12. Çizelge 2.12. Nedensel açıklama örnek düşünme haritası.....	50
13. Çizelge 2.13. İlköğretim düzeyi sebepleri bulma örnek düşünme haritası	51
14. Çizelge 2.14. Nedensel açıklama örnek veri düzenleme tablosu	52
15. Çizelge 2.15. Ustalıkla tahmin yapabilme örnek düşünme haritası	54
16. Çizelge 2.16. İlköğretim birinci kademesinde tahmin yapabilme örnek düşünme haritası	54
17. Çizelge 2.17. Seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmede örnek düşünme haritası	54
18. Çizelge 2.18. Tahmin örnek veri düzenleme tablosu.....	56
19. Çizelge 2.19. Genelleme yapma örnek veri düzenleme tablosu	57
20. Çizelge 2.20. Ustalıkla genelleme yapma örnek düşünme haritası.....	58
21. Çizelge 2.21. Benzerlik yoluyla akıl yürütme örnek düşünme haritası	60
22. Çizelge 2.22. İlköğretim düzeyi benzerlik yoluyla akıl yürütme örnek düşünme haritası	61
23. Çizelge 2.23. Benzerlik kurarak akıl yürütme örnek veri düzenleme tablosu	62
24. Çizelge 2.24. Örnek koşullu akıl yürütme örnek düşünme haritası	65
25. Çizelge 3.1. Araştırmanın deneysel deseni	85
26. Çizelge 3.2. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri şablonu	91

TABLÖLAR LİSTESİ

1. Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme sontest puanlarının karşılaştırılması	102
2. Tablo 4.2. Deney grupları ve kontrol grubunun eleştirel düşünme sontest puanları.....	102
3. Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Sosyal Bilgiler Sontest Erişi Puanlarının Karşılaştırılması.....	105
4. Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplar sosyal bilgiler erişilerinin karşılaştırılması.....	105
5. Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme öz-değerlendirme sontest puanlarının karşılaştırılması	107
6. Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme öz-değerlendirme puanlarının karşılaştırılması	107
7. Tablo 4.7. Sınıf gözlem formu puanlama cetveli	116
8. Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının on beş haftalık sınıf gözlemi puan toplamaları	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

1. Şekil 2.1. Düşünme alanları ve süreçlerinin ilişkisi	19
2. Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Stratejileri	24
3. Şekil 3.1. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi organizasyon şeması	89

GRAFİKLER LİSTESİ

1. Grafik 4.1. “Kaynakların güvenilirliğin sorgulama” davranışı onbeş haftalık sergilenme düzeyleri	119
2. Grafik 4.2. “Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma” davranışı onbeş haftalık sergilenme düzeyleri	121
3. Grafik 4.3. “Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme” davranışının onbeş haftalık sürede sergilenme düzeyleri	123
4. Grafik 4.4. “Bir görüş ya da olayın ileriki doğurgularını tahmin etme” davranışının on beş haftalık sürede sergilenme düzeyleri.....	123

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı ve önemi açıklanmakta ve araştırmada kullanılan belli başlı kavramların tanımı yapılmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde ihtiyaç duyulan insan tipinin belirlenmesi, öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılandırılacağı ve yürütüleceğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bilginin çok hızlı geliştiği ve değiştiği günümüzde yeni durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen ve yeni sorunlara hızlı çözümler üretebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu bireylerin yetiştirilmesinde eğitim faaliyetlerinin rolü büyüktür. Bireyler bilgileri nasıl öğrenirlerse ileriki hayatlarında öyle kullanacaklarından bilginin kazandırılma şekli ve bu süreçte öğrenen bireylerin yaşadıkları oldukça önemlidir. Bilgi aktarıcılığına dayalı bir öğretim anlayışıyla, aktarılanları aynen alan ve kabul eden, sorulduğunda aynen hatırlayan bir insan tipi oluşturulur. Bunun sonucunda sorgulamayan, yeni değişme ve gelişmelere ayak uyduramayan, problemlere çözüm üretemeyen, dogmatik bir yapı içinde ne verilirse alıp kabul eden, yanlışları tespit edemeyen ve gelecekle ilgili olası durumları kestiremeyen bireyler yetiştirilir. Böyle bir insan tipinin günümüz dünyasında özlenen medeniyet çizgisine ulaşma şansı yoktur.

Yukarıda sayılan sakıncaların ortadan kaldırılması, insanların karşılaştıkları bilgi ve durumları işleme, değerlendirme, öteleme ve yeni durumlara adapte etme becerileri kazanmalarıyla mümkün olacaktır. Bunun için bireylerin kendilerine sunulan her bilgiyi aynen alıp kabul etme yerine incelemeleri, her söyleneni doğru kabul etmek yerine doğru olarak varsayıp ileride değişebileceği ihtimalini akıllarında tutmaları, sürekli ikinci bir yol olacağı ihtimalini göz önünde bulundurarak bu yolu aramaktan vazgeçmemeleri gerekmektedir. Tüm bu süreçler için de yoğun zihinsel aktivitelere ihtiyaç vardır. Kısaca tüm bunlar için düşünen bireyler yetiştirmek gereklidir.

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçlere verilen addır. Her şey düşüncede yatar, düşüncelerle yönetilir ve üretilir. Düşünceler zihin, beden ve ruh arasındaki denge oluşturularak bütünleştirilir. Ancak bu düşüncelerden etkili olanının seçilmesi için elemeler yapılmalıdır. Bu da eleştirel düşünerek gerçekleştirilir. Genel geçer, daha önce düşünülmemiş fikirleri

ortaya koyarken yaratıcılık ön plana çıkar. Hayatı oluşturan şeyler düşüncenin sürekli kreasyonudur.

Bilim, teknoloji, ekonomi, medya, politika, toplumsal ilişkiler gibi insan yaşamını derinden etkileyen birçok alanda yaşanan değişimlerin ivmesi ve boyutları sanıldığından daha derin ve kapsamlıdır. Bu değişikliklerden sadece bilgi teknolojilerindeki gelişmeleri ele alırsak, bu dönüşümün toplum üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak mümkündür. Aynı durum, ekonomi ve politika alanındaki değişimlerde de söz konusudur. Ortalama bir vatandaşın ekonomik konuları takip etmekte zorlandığını, politikacıların davranış biçimlerini ve stratejilerini kavramakta güçlük çektiğini söylemek mümkündür (Yıldırım, 2005).

Günümüzde eğitim programları düşünme becerilerini geliştirmeyi, düşünen bireyler yetiştirmeyi temel hedef haline getirmiştir. Türk eğitim sistemi, ihtiyaç duyulan insan tipinin farkındadır. Bu insan tipine ulaşmak için gerekli tedbirleri alma yolunda önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Fakat bu yöndeki eğilim ve uygulamaların eğitim sistemimizde yeni oluşu bazı belirsizlik, karışıklılık ve eksiklikleri de beraberinde getirmektedir.

Bu nokta itibari ile Türkiye şartlarında düşünme becerilerinin öğretim yaşantıları yoluyla nasıl kazandırılacağına belirlenmesi gereklidir. Bu araştırma ile de eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde uluslararası alanda kabul görmüş iki yaklaşımın, Türkiye şartlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine, sosyal bilgiler ders başarılarına ve eleştirel düşünme ile ilgili tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca 2006 – 2007 öğretim yılında uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabına (Karagöz ve diğerleri, 2006) dayalı etkinliklerin öğrencilerin: eleştirel düşünme becerilerine, ders başarılarına ve eleştirel düşünme ile ilgili tutumlarına etkisi ile ilgili durum tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de eğitim programlarında ve öğretim uygulamalarında köklü değişiklikler yaşanmakta ve iyileşmeler gözlenmektedir. 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa uygun program ve etkinlikler oluşturma gayretleri yüksek düzeylere ulaşmıştır. Ancak bu uygulamalar yenidir ve bir geçiş aşaması yaşanmaktadır. Bu geçiş aşamasında bazı konular henüz açıklığa kavuşturulamamıştır. 2005 öğretim programının uygulanması aşamasında bazı hedeflere ulaşmak için uygulanacak öğrenme yaşantılarının nasıl olması gerektiği konusunda tereddütler olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile eleştirel düşünme

becerilerinin öğretiminde işe koşulan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin eleştirel düşünme, sosyal bilgiler erişileri ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca 2006 – 2007 öğretim yılında uygulanan İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabına (Karagöz ve diğerleri, 2006) dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, Sosyal Bilgiler dersi erişilerine, uygulanan etkinliklere ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin: eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Denenceler ve Alt Problemler

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, bu çalışmada incelenen denenceler ve cevaplandırılmaya çalışılan başlıca sorular şunlardır:

1.4.1. Denenceler

1. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır.

- A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı fark yoktur.

2. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri arasında anlamlı farklılık vardır.

- A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklılık yoktur.

3. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır.

- A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri ile beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri arasında anlamlı fark yoktur.

1.4.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüş ve tutumları nasıldır?
2. Öğretmen gözlemlerine göre ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin sınıfta eleştirel düşünme stratejilerini kullanma oranları nedir?
3. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonucunda toplanacak verilerle özellikle:

1. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ve eleştirel düşünme öğretiminde benimsenen beceri temelli ve içerik temelli öğretim yaklaşımlarından hangisinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu,
2. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ve eleştirel düşünme öğretiminde benimsenen beceri temelli ve içerik temelli öğretim yaklaşımlarından hangisinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri üzerinde daha etkili olduğu,
3. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ve eleştirel düşünme öğretiminde benimsenen beceri temelli ve içerik temelli öğretim yaklaşımlarından hangisinin yapılan etkinliklere ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğrenci tutumları üzerinde daha etkili olduğu,
4. Sınıfların fiziki durumunun eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine etkisi,
5. Uygulanan etkinliklere öğrencilerin katılım düzeyi ve katılımın eleştirel düşünme becerileri öğretimine etkisi,
6. Uygulanan etkinliklerin sınıflarımızda uygulanabilirliği,
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde uygulayabilme durumu, ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etkilemiştir.
2. Öğrencilerin tutumlarının belirlenmesine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler sorulara içtenlikle ve olduğu gibi cevap vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde yürütülmüştür:

1. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin tespiti ile,
2. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin tespiti ile,
3. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin uygulanan etkinlikler ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının tespiti ile
4. Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programı “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri ile,
5. İçerik ile ilgili literatür taraması ile,
6. Katılımcı öğrencilerden seçilen sınıfların gözlemlenmesi ile,
7. Verilerin 2006–2007 öğretim yılında Konya İli Çumra İlçesindeki devlet ilköğretim okullarından elde edilmiş olması ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla: tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan: öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren: insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği: toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005: 51).

Sosyal Bilgiler Programı: 2005 – 2006 Öğretim yılında uygulamaya konulan 2005 İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programıdır.

Eleştirel Düşünme: Bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek (var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak) bir yargıya ulaşmaktır.

Beceri: Bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilir ve öğrenilebilir. Bilgi ve becerilerin birleşmesi

ile yetenek ortaya çıkmaktadır. Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005: 45).

Öz-değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz-değerlendirme denir. Öz-değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz-değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları nasıl düşündüğünü ve yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (MEB, 2005: 111).

Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi: Düşünme becerisinin, rehber eşliğinde uygulama, bağımsız uygulama, transfer veya genişletme, rehberli uygulama ve özerk kullanım basamaklarından oluşan öğretim stratejisidir. Bu öğretim öğrencilere ders dışı zamanlarda ve haftada 3 saat olmak üzere uygulanacaktır. Bu etkinliklerde okul dışı ders konularından tamamen bağımsız içerikler kullanılmıştır.

İçerik (Konu) Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi: Sosyal Bilgiler kazanımları ile eleştirel düşünme stratejilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin entegre edilmesi sonucu hazırlanan etkinlikler yoluyla yapılan sosyal bilgiler ve eleştirel düşünme becerileri öğretimidir. Bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerileri ve stratejileri sosyal bilgiler ders içeriklerine entegre edilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler: İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Program kitabında kazanımların öğrenme ortamında uygulanmasına yönelik, Milli Eğitim Bakanlığınca İlköğretim Okullarındaki öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan ders kitabına bağlı, öğretmenlerin ders planı olarak kullandıkları öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerdir. 2006 – 2007 öğretim yılında araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda Karagöz ve diğerleri (2006) tarafından hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevinde basılan “Sosyal Bilgiler Ders Kitabına ve Çalışma Kitabına” ait “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabındaki” “Adım Adım Türkiye” ve “Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri etkinlikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN LİTERATÜR

Bu bölümde eğitim programları, bir eğitim programı olarak Sosyal Bilgiler Programı ve eleştirel düşünmeye ilişkin literatür incelenmekte ve ilgili araştırmalar özetlenmektedir.

2.1. EĞİTİM

Eğitim, dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de ülkenin ve ülke insanının kalkınması, ekonomik, sosyal, kültürel vb. açılardan gelişmesi için en önemli sacayaklardan birisidir. Türkiye’de ülkeyi yöneten siyasi gruplar değişse de eğitimin çok önemli olduğu söylemi süreklilik arz etmektedir. Ülkeden ülkeye küçük değişiklikler görülmesine karşın genel olarak, eğitimin tüm dünyada yetiştirmek istediği bireyler belirli özellikler taşımaktadır. Tüm ülkeler vatandaşlarını, ülkesini seven, ülkesinde yaşayan milletin ahlaki ve kültürel özelliklerine sahip, ülkesinin gelişmesi için bir vatandaş olarak taşıması gereken sorumlulukların bilincinde olan, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, haklarını bilen ve aramaktan çekinmeyen, düşünebilen ve düşündüklerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak eğitmeyi hedeflemektedir.

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

2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

İlköğretim okulu eğitim programlarının temel amacı, öğrencileri iyi birer toplum, millet veya dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulan okul, ülkemiz çocukları için hayatın kendisi olmak zorundadır. İlköğretim eğitimi, çoğu öğrenciye küçük yaşta verilmeye başlanır ve bilgi, tutum ve beceri üzerine yoğunlaşan bir nitelik taşır.

Çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokrat, laik ve ulusal kültür birikiminden kaynaklanarak evrensele ulaşan eğitim ve öğretim uygulamalarında Sosyal Bilgiler öğretimi önemli ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilere asgari genel kültür

vererek onlara kişi-toplum sorunlarını tanıtmaya ve bu sorunlara çözüm yolları arama, yurdun ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma gücü kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin işlevleri yaşamsal önem taşımaktadır (TED, 1987:2).

Moaffatt'a göre "sosyal bilimler umumi eğitimin modern tarzına ve dolayısıyla modern hayata pek çok şeyler vermektedir. Sosyal Bilgiler, beşeri işler hakkında doğru ve sistemli bilginin bütün kısımlarını ihtiva eder ki, bu bilgi kişisel hayatın idaresi, iktisadi hayatın düzenlenmesi, ulusun idaresi ve milletler arası ilişkilerin ayarlanması için mutlak olarak lüzumludur (Moaffat, 1957:1).

İlköğretim çocuğun hayatında önemli bir öğrenim dönemidir, sonraki öğrenim için temel oluşturur. Bloom'a göre 18 yaşına kadar gösterilen başarının %42'si ilköğretimin birinci kademesindeki başarıyla açıklanmaktadır. Dahası 13 yaşına kadar oluşan tutumların sonradan değiştirilmesi zordur (Nas, 1999:293). Öyleyse ilköğretim okulunda uygulanan programın çok duyarlı, ilkeli, eğitim biliminin verilerine uygun olması gereklidir. Eğitim yoluyla demokratik bireyler ve toplumlar oluşturma çabaları her ne kadar eğitim alanında yapılan tüm faaliyetlerin kapsamı içerisinde olsa da bu görev okullarda Sosyal Bilgiler dersleri aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla: tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık konularını yansıtan: öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren: insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği: toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005:51).

Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005:51).

Örgün eğitim birinci sınıftan yüksek öğretimin sonuna kadar devam eder ve tarih, matematik, fen ve müzik gibi kollara ayrılır. Modern eğitimde kullanılan yol, bilgiyi küçük parçalara ayırmak daha sonra da, bu küçük parçaları daha ufak parçalara ayırmaktır. Sosyal bilgiler dışında hiçbir ders, bilgiyi bu kadar kaynaştırıp kullanamaz.

Bir başka deyişle Sosyal Bilgiler " ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı"dır (Erden, 1997:8).

Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1990: 36-37)' ne göre sosyal bilgilerdeki temel düşünme becerileri şunlardır:

1. Bilginin kazanımıyla ilgili olan beceriler: Okuma becerileri (anlama, kelime hazinesi, okuma hızı), çalışma becerileri (bilgiyi bulma, bilgiyi düzenleme), referans ve bilgiyi toplama becerileri (kütüphane kullanımı, özel referanslar, harita-küre ve grafikler, çevre kaynakları), teknik beceriler (bilgisayar, TV, internet vb.).

2. Bilginin kullanımı ve organizasyonu becerileri: Düşünme becerileri (bilgiyi sınıflandırma, açıklama, analiz etme, özetleme, sentezleme, değerlendirme), karar verme becerileri, bilişsel farkındalık becerileri.

3. Sosyal katılım ve kişilerarası ilişkilerle ilgili beceriler: Kişisel beceriler, grup etkileşimi, sosyal-politik katılım becerileri.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4.-5. sınıf) incelendiğinde "Programın Vizyonu" başlığı altında şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2005: 50): Sosyal Bilgiler programının vizyonu: 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (*eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren*), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın "Programın Yapısı-Beceri Nedir?" başlığı altında ise şu ifadeler yer verilmiştir: “Sosyal bilgiler programı, ilköğretim 4.-8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü altı beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu beceriler şunlardır: *Eleştirel düşünme becerisi*, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi (MEB, 2005: 52).

Programın geliştirmeyi amaçladığı eleştirel düşünme becerileri şöyledir:

1. Bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma
2. Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
3. İlkeleri türetme
4. Genelleme yapma

5. Farklı bakış açılarını açıklama
6. Kararları sorgulama
7. Sınıflama yapma
8. Değerlendirme (ölçüt belirleme)
9. Karşılaştırma yapma
10. İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme
11. Kalıp yargıları fark etme
12. Çıkarımda bulunma

Eleştirel okuryazarlığın amacı öğrencilerin ne düşündüğünü söylemek değil, ancak çok yönlü bakış açısı ile onları güçlendirmek, zihnin alışkanlıklarını sorgulamak, düşünceleri için onları cesaretlendirmek, daha iyi bir dünya yaratmak için nasıl yaşanmasıyla ilgili günlük kararları, diyalogları, etkinlikler ve araştırmalar yolu ile harekete geçirmektir. Sosyal bilgiler, bu eleştirilerin oluşması için mükemmel bir açık oturmudur (Wolk, 2003: 103).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı eleştirel düşünme başta olmak üzere diğer becerilerin öğretilmesi gerekliliğini vurgulamakla yetinmemiş, öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili açıklama ve örneklerle de yer vermiştir. Programda öğretimin uygulanması ile ilgili eleştirel düşünmenin bazı alt boyutları ile ilgili açıklamalar şöyledir:

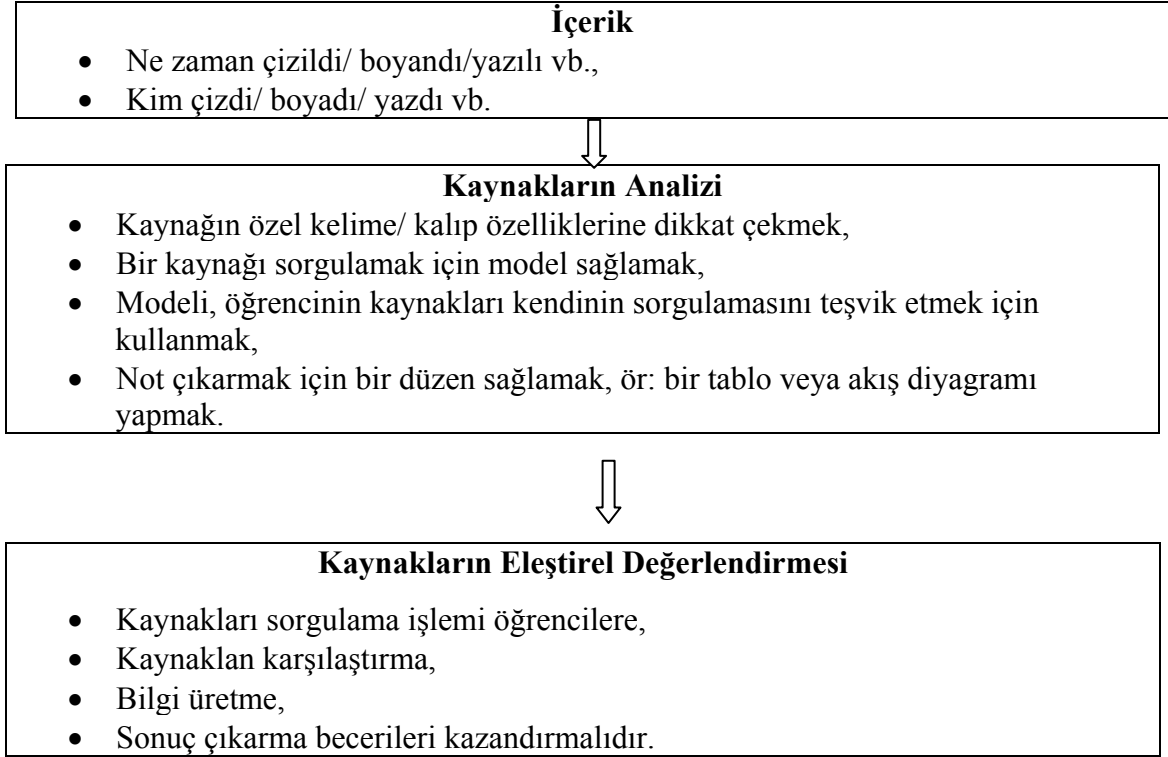
Kanıt Kullanma: Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi öğrencilerde, kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirmektir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri kanıt niteliği taşıyan birinci elden kaynaklar ve ikinci elden kaynaklarla karşılaştırmak gereklidir. Birincil kaynak olayın geçtiği döneme ait kaynaklardır. İkincil kaynaklar ise bu kaynaklara dayanılarak hazırlanmış telif eserlerdir.

Birincil kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel dokümanlardan ve nesnelerden oluşmaktadır. Bunlar gazeteler, mektuplar, günlükler, nüfus verileri, haritalar, mimari çizimler, fotoğraflar, aile fotoğrafları, filmler, videolar, güzel sanatlar sözlü tarih kayıtları, görüşme kayıtları, müzik kayıtları, buluntular, silahlar, atadan kalma aletler, malzemeler, giysiler, mezar taşları olabilir.

İlköğretimde 4. ve 5. sınıf çocukları için birincil kaynak olarak öncelikle, kendi yaşamlarına ait malzemeler kullanılmalıdır. Kimlikler, doğum günü kartları, ilk kitabı, oyuncaklar, koleksiyon defterleri, aileye miras kalan eşyalar, okul kayıtları, posta kartları, demir ve kâğıt paralar gibi.

Sosyal Bilgiler öğretiminde görsel kanıt olarak kullanılabilecek materyal türlerini tarihî eserler, resimler, portreler, yazılı ya da basılı dokümanlar, anıtlar, yapılar, fotoğraflar, haritalar, mitler, masallar, folklor, edebiyat, müzik, istatistikler, hatırat vb. olarak sıralayabiliriz. Tarihsel kanıtları analiz için örnek modeller şöyle olabilir:

Çizelge 2.1. Kaynakları eleştirel değerlendirmesinde yardım süreci (Model 1)



(Kaynak: John Nichol,(1996) *Tarih Öğretimi*, çev. Mustafa SAFRAN, Ankara)

Çizelge 2.2. Kanıt hakkında düşünce çeşitleri geliştiren basit bir modeli (Model 2)

Bilgi üreten sorular: Gelişim	Yansıma yapan sorular: Kararsal	Kavram Üreten Sorular	
		Birbirine Karşı Olanlar	Birbirine Yakın Olanlar
Bu sorular gerçekleri, tam hatırlamayı, tanıma ve gözlemi gerektirir. Bunlar, basit ve doğru bir cevap arayan birbirine yakın sorulardır. —Neden yapılmıştır? —Bu resimde krala ne oluyor?	Bu sorular şahsi cevaplar içerir. Bunlar fotoğrafı çeken ya da resmi yapan kişinin kişisel tercih ve değerlendirmelerini sorgular. —Bu gibi tabloları korumak için para harcamalı mıyız? —Bu fotoğrafı çeken kişi ön yargılı olabilir mi?	Bu tip sorular birden fazla olası doğru cevap sağlar. Bunlar yaratıcı düşünce, hipotez, formüle etme ve problem çözme becerisi gerektirir. Tahmin, çıkarsama ve yeniden yapılandırma gerektiren sorulardır. — Resimdeki nesnenin dizaynı nasıl geliştirilebilir? —Resimdeki detaylardan yararlanarak olayın bütününe nasıl bir yorum katabiliriz?	Bu tür sorular en uygun ya da en iyi cevabı ararlar. Kesin ve üzerinde uzlaşmış bilgi üzerinde yoğunlaşırlar. Açıklamalar, yorumlar, mukayeseler ve etkileşimlere ihtiyaç duyarlar. -Bu nesne niçin kullanılıyordu? -Bu mektup niye yazıldı? -Bunu nasıl kullanabilirim? -Kanıt, bunun bu şekilde olduğunu düşünmemizi sağlıyor mu?

(Kaynak: John Nichol,(1996) *Tarih Öğretimi*, çev. Mustafa SAFRAN, Ankara)

Çizelge 2.3. Birincil veya ikincil türde bir kanıtın sorularla incelenmesi (Model 3)

Soru Tipi	Açıklama
Veri anımsama	Öğrencinin sadece belli başlı olay, kişi ya da olguları hatırlamasını gerektirir.
Adlandırma sorusu	Öğrenciden, tarihsel olayla ilişkilendirmeksizin, resimdeki kişi ya da nesnelerin adını söylemesi istenir.
Gözlem sorusu	Öğrencilerden, olayla ilgili bilgilerle bağlantı kurmaksızın, resimdeki bir nesneyi tanımlamaları istenir.
Mantık sorusu	Öğrencilerden resimde yeterince açık olmayan bir durum ya da bir süreci açıklamaları istenir.
Kuramsal soru	Öğrenciden resimde anlatılan olayın nasıl gelişmiş olabileceğini veya ona neyin sebep olabileceğini düşünmesi istenir.
Duyuşsal soru	Öğrencinin kanıtta kişisel olarak ilgi duyduğu noktalar üzerinde konuşması istenir.
Hipotez	Öğrencinin olası sebep ve sonuçlar hakkında sorular sorması istenir.
Problem çözme	Öğrencinin kanıtı değerlendirmesi için sorulur.
Kanıtı sorgulama	Olayın gerçekliğini görmek için sorulan sorulardır.
Sentez sorusu	Sorgulama sürecini toparlayan ve problemin çözümüne imkân veren sorulardır.
Kontrol sorusu	Öğretmenden ziyade öğrencilerin sorgulama süreçlerine yönelik sorulardır.
Kapalı soru	Çoğunlukla tek bir yanıt ile sınırlandırılmayan ve "fotoğrafı çeken kişinin düşüncesini yakalamaya yönelik" sorulardır.

(Kaynak: John Nichol,(1996) *Tarih Öğretimi*, çev. Mustafa SAFRAN, Ankara)

Karşılaştırma Yapma: Karşılaştırma yapma, belirlenmiş geçerli ve güvenilir bir kriter (ölçüt) yardımıyla, aynı kategoriye giren şeylerin bir arada değerlendirilmesidir. Birikim ve tutarlı bir mantık gerektirir. Karşılaştırma yapmak nesneler, olgular, kişiler, eserler, kurum, kişi ya da süreçler arasındaki benzerlik ve farklılığı belirlemek anlamına gelmektedir. Bu uygulama gerçekte, öğrencilerin beklenmedik sonuçlar çıkarmalarına, genellemeler ve ilkeler türetmelerine yardımcı olan bir yaratıcı düşünme etkinliğidir. Herhangi bir veriler bütününden çıkarılan sonuçların karşılaştırılması, nesnel ve kabul edilebilir sonuçların belirlenmesinde önemli katkı sağlayabilmektedir.

Karşılaştırma yapmak için aşağıda sunulan basamaklar izlenebilir:

- > Karşılaştırmanın amacı belirlenmelidir.
- > Bilgi olmadan karşılaştırma yapılmaz, konular hakkında bilgi toplanmalıdır.
- > Toplanan bilgi sınıflanmalıdır.
- > Benzerlik ve farklılıklar belirlenmelidir.
- > Benzer ve farklı yönlerden yola çıkarak bir sonuca varmaya çalışılmalıdır.
- > Bilgilerin benzerlik ve farklılıklarını bulmanın en kolay yolu tablolarla yapılan karşılaştırmalardır.

Sebe- Sonuç İlişkisini Belirleme: Günlük yaşamımız, sebepler ve bunların etkileri ile doludur. Öğle yemeği yemeyi unutabilirsiniz. Öğleden sonra geç bir vakitte açlık hissedersiniz. Öğle yemeğinizi unutmak, sebep: acıkmak, bir sonuçtur.

Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini kavrayabilmelerinde ilk adım, onların günlük yaşamlarındaki -yukarıdakine benzer- sebep-sonuç ilişkileri üzerine düşünceleri ve ilişkiyi özetleyen basit sebep-sonuç diyagramları oluşturmalarıdır. Bu aşamada olay örgülerinin basit olması kavramayı kolaylaştırır.

Bazı kelimeler sebep ve sonuç ilişkilerini belirlemede, öğrenciye yardımcı olabilir. Öncelikle öğrencilerinize bir metni okudukları zaman şu ifadelerle dikkat etmelerini söyleyebilirsiniz. (çünkü, bu nedenle, bunun sonucu olarak, bu yüzden vb.) Bu kelimeler sebep-sonuç ilişkisini belirtirler. Sebep – sonuç ilişkilerinin öğretiminde seçilen konular:

- > Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gözetilerek seçilmelidir.
- > Öğrencilerin bilişsel düzeyleri gözetilerek seçilmelidir.
- > Öğrencilerin dil seviyelerine çevrilebilecek bir üslûba sahip olmalıdır.
- > İncelenen konu birinci derecede önemli kişi ya da olaylarla ilgili olmalıdır.
- > Mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- > Kanıtlar yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir.

2.1.2. Eğitim Programları ve Eleştirel Düşünme

Eğitim programları, bilimsel alandaki gelişmelere ve aynı zamanda eğitimin amaçlarındaki değişikliklere dayalı olarak, erken dönemlerin geleneksel bilgiyi aktarıcı anlayışından hızla uzaklaşarak, bilgiyi kullanma ve değişik alanlara transfer etmeye doğru bir gelişme göstermişlerdir. Bugün değişik araçlarla ulaşılan bilgi miktarındaki fazlalık, bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma anlayışının yerini bilgiyi kullanma ve işleyerek yeni bilgi üretme düşüncesinin almasına neden olmuştur (Meyers, 1988:1).

Bu gelişmeler ve değişimler ışığında eğitimin rolü ne olmalıdır? Öğrenci, hızla değişen bir dünyada, kendini hangi bilgi ve becerilere göre hazırlamalıdır? Eğitim, şüphesiz bu dönüşümlerden en fazla etkilenen alanların başında gelmektedir. Bu nedenle, günümüz eğitim sistemleri, geçmişte hiç olmadığı kadar mercek altına alınarak incelenmekte ve eğitimde yeniden yapılanma ve reform çalışmaları önemli bir ivme kazanmaktadır. Bu çerçevede, yeni öğretim modelleri denenmekte ve geleneksel eğitim anlayışının yeni dönüşümler ışığında değişmesi için çaba gösterilmektedir.

Bilgi aktarmaya, anlamadan ve özümsemeden öğrenmeye dayalı bir eğitim anlayışı sonucunda çocuklarımız önemli kayıplara uğramaktadırlar. Her şeyden önce eğitim, onlar için anlam ve önemini yitirmeye başlamaktadır. Azalan ilgi ve motivasyon özellikle ortaöğretimde okulu öğrenciler için can sıkıcı mekanlar olmaya, eğitim-öğretim süreci ise zorunluluktan dolayı katlanılması gereken yaşantılar olarak algılanmaya başlamaktadır. Bilgi aktarmacılığına dayalı anlayış çocukların bilgiyi birbirinden bağımsız ve basit tanımlar, açıklamalar, formüller ve parçalar olarak kolayca öğrenebilecekleri ve bu öğrenilenlerin daha sonra uygulamaya ve anlayışa dönüşeceği varsayımına dayanır. Oysa öğrencilerin bilgileri derinlemesine ve anlamlı şekilde öğrenmeleri, basit okuma ve anlatımlarla mümkün değildir. Yapılandırmacı anlayışlarda öğrenme zaman alır. Bilgiler ancak derinlemesine ve anlamlı şekilde öğrenilirse değişik alanlara uygulanabilecektir.

Öğretimin nihai hedefi bireyin doğruya ulaşmasını sağlamaktır. Doğruya ulaşma çabası içerisinde bilgi toplarken bilginin sağlıklı şekilde elde edilmesi, yorumlanması ve yeni bilgiler üretilmesi ancak düşünme ile mümkündür. Özellikle öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek tüm eğitim politikalarının ortak hedefi olmakla birlikte eğitim programlarının gerçek çalışma alanını oluşturmaktadır (Meyers, 1988:1).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için sayılabilecek pek çok nedenden bazıları aşağıda özetlenmiştir:

- Vatandaşların demokrasi aracılığıyla yönetime katılmalarında anlamlı ve mantıklı kararlar verecek şekilde yetiştirilebilmeleri için,
- Sosyal olayları sağlıklı şekilde değerlendirirken eleştirel düşünmeyi bilen ve "bütünü" gören bir kamuoyu oluşturabilmek için,
- Bireyde kalıplaşmış davranış, ezbere dayalı ve dayatılmış bilgiler yerine yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenmelere olanak veren, öğrendiklerini yorumlayabilen ve düşünmelerinde tarafsız olabilen bireyler yetiştiren eğitim programları geliştirebilmek için,
- Bilgi patlaması yaşanan günümüzde ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlıklı şekilde kullanarak sağlıklı yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirebilmek için,
- Medya, reklâm, propaganda ve değişik yönlendirme merkezlerinden yürütülen maksatlı ve olumsuz kampanyalar karşısında sağlıklı karar verebilen bireyler yetiştirebilmek için,
- Gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorunların çözümündeki çoklu görüşler (perspektifler) geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek için (Demirel ve Şahinel, 2005).

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

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini:

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan: yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir” (MEB, 1984). Bu amaca ulaşılmasında eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulması büyük katkı sağlayacaktır.

Özden (1998:86–87) eleştirel düşünmeyi sağlıklı bir demokrasi için ön koşul olarak görmektedir. Eleştirel düşünen bireylerin demokrasiye katkılarını şöyle ifade etmektedir:

“Bireyler okul yıllarında eleştirel düşünme yeteneğini kazandıklarında dinledikleri konuşmacının kanaatlerini, varsayımlarını ve iddialarını ayırt edebilecekler, konuşmada açıklığa kavuşmayan noktaları ve argümanın eksik kalan kısımlarını görebilecekler ve tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu değerlendirebileceklerdir. ... Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir ön koşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açısına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur.”

Kazancı'ya göre çoğulcu demokrasilerin hâkim olduğu ülkelerde düşünme ve düşünme özgürlüğünün tüm boyutları ayrıntılarıyla araştırılmakta, özellikle eleştirel biçimde düşünmeyi öğrenmenin en önemli vatandaşlık görevi olduğuna inanılmaktadır. J. Dewey'in de belirttiği gibi hiç kimse deneyim sahibi olmadığı bir konuda düşünemez. Öyleyse okulların en baştaki görevi, öğrencilere mümkün olduğu yerde, mümkün olduğu kadar çeşitli konularda, mümkün olduğu kadar çok fırsat oluşturarak deneyim sahibi olmalarını sağlamak ve bu deneyimleri özgürce tartışmaya açmak olmalıdır (Kazancı 1989:V).

Günümüz küçüklerin büyüklerden daha fazla bilgiye sahip olduğu ilk tarih dönemdir. Geleceğin bireyleri bilgiye ulaşan değil, bilgiden bilgi üreten, bilgi ile oynayan, bilgi ile dans eden kişiler olmak zorundadır. Böyle bir birey için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak bir zorunluluktur.

2.2. DÜŞÜNME SÜRECİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Düşünmek bir konu üzerinde akıl yürütmek, zihin yormak, fikir etmek, muhakeme etmek, tefekkür etmek: tahmin etmek, aklından geçirmek: hatırlamak, hatıra getirmek, hayal etmek, hayalinde canlandırmak: efkârlanmak, kederlenmek, tasalanmak, üzülme, dertlenmek: bir şeye karşı alakalı olmak, titiz davranmak: tasarlamak, planlamak: görüş sahibi olmak, (...) şekilde düşünmek: değerlendirmek, incelemek: bütün ayrıntıları hesaplamak, bir konuda titizlik göstermek: farz etmek, saymak: farz etmek, öyle saymak, aklına getirmek demektir (MEB, 1995: 764-766).

Demir (2006)'in aktardığına göre düşünme ile ilgili tanımlar şöyledir:

Düşünme dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. Ayrıca düşünme, zihni olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir, anlamlarına gelmektedir (Ünal, 2006).

Düşünme, bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların

tümüdür (Kazancı, 1989: 12).

Düşünme simgesel aracılık işlemidir. "aracılık" düşünmenin, uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması demektir. Başka bir deyişle, düşünme çevremize ilişkin bilginin işlenmesidir (Morgan, 1984: 144).

Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Gibson, 1998: 308-309). Düşünme içe dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü, hatırlama, zihinde arayıp bulma, hayal kurma, hayali düşünme, imgeleme, uyarma ve dikkat çekme amacına yönelik zihinsel süreç, belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç durumlarını anlatmak için kullanılmaktadır (Thomson, 1969:13–17). Düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramlaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Armay, 1981: 85).

Düşünme, mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine geçmedir. Önceki bilgilerin uygulanabilirliğinin farkına vararak bilgileri yeni durumlarda kullanmadır. Bir mantık olgusudur (Yıldırım, 1988: 21).

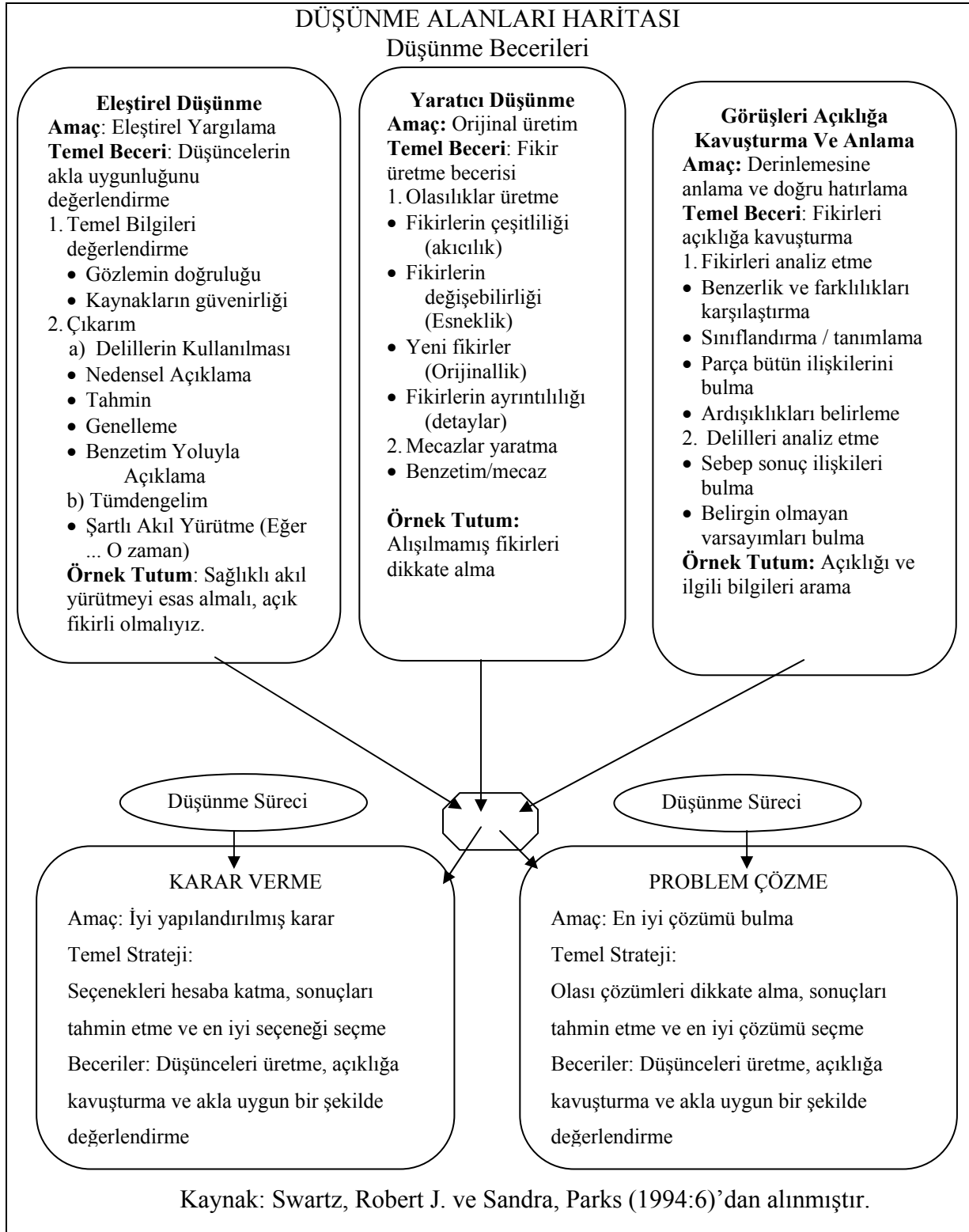
Düşünme fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir: düşüncenin mantıksal dizisini içeren akıl yürütme, neyin bilindiğinden ya da varsayıldığından başlamak ve çıkarımlar yoluyla kesin bir sonuca ilerlemek: bir konu üzerine kişinin geriye dönen düşüncelerini yansıtmak ve derin ya da sessizce sürdürülen düşünmeyi akla getirmektir (Paul, 1995: 521–552).

Düşünmek, insanoğlunun belirgin özelliklerinden birisidir. O, davranışlarını içgüdüleri ile değil, bilinçlice sürdürmek zorundadır. İnsan, ancak düşünme gücü geliştirerek bütün çevresi ile barışık yaşayabilir. İnsanla ilgili bilimler, düşüncenin belli aşamalardan geçerek şekillendiğini, kimi ortamlarda gelişmenin çok yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Eğitim ekonomistleri, düşünme eğitimi adına yapılan yatırımların karşılıklarının fazlası ile alınacağı kanısındadırlar. Eğitim felsefecileri, ancak düşünme yeteneğini geliştirerek insanın kendisini gerçekleştirebileceğini, varlık ve olayların anlamlarını bu şekilde kavrayabileceğini düşünmektedirler. Eğitim sosyologları, toplumsal koşulları da dikkate alınarak düşünme eğitimi verilmesi gerektiği inancındadırlar. İlköğretim dönemindeki düşünme eğitimi, yaşamın çeşitli evrelerine yayılmış olan bu olayın küçük fakat önemli bir bölümüdür (Çakmak, 2002: 51).

Swartz ve Parks (1994:6) temel düşünme alanlarını I)Eleştirel Düşünme, II)Yaratıcı

Düşünme ve III) Görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama olarak belirtmekte, düşünme süreçlerini de I) Karar verme ve II) Problem Çözme olarak belirtmektedirler. Şekil 2.1’de eleştirel düşünmenin diğer düşünme alanları ve süreçleri ile ilişkisi gösterilmiştir.

Şekil 2.1. Düşünme alanları ve süreçlerinin ilişkisi



Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır

Günümüz eğitimcileri eleştirel düşünmenin, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme olduğunu kabul etmekte ve iki biçimde oluştuğunu ifade etmektedirler. Eğer zihinsel süreç özel bir grubun ya da bireyin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilirse, konu ile ilgili diğer kişilerin dışında kalır. Karmaşıktır ve "zayıf duyulu eleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir. Eğer karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edilirse, tarafsızdır ve "sağlam duyulu eleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir. Zayıf duyulu ve sağlam duyulu eleştirel düşünme arasındaki farklılık, felsefi temelli bir sayılıtdan hareketle ortaya konulabilir. Zayıf duyulu eleştirel düşünme, düşünce analizi, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin mikro becerilerinden oluşurken, sağlam duyulu eleştirel düşünme bir soruna ilişkin disiplinli, tarafsız, perspektif içerir. Sağlam duyulu eleştirel düşünme sürecinin doğal sonucu olarak, birey benmerkezciliğin ve kendini aldatmanın neden olacağı tuzaklardan kurtulmuş olur (Demirel ve Şahinel, 2005).

Doğanay ve Ünal'ın (2005) aktardığına göre eleştirel düşünme İngilizce'de akıl yürütme anlamına gelen "reasoning" sözcüğünün kökü olan "reason" kavramının Latince karşılığı "ratio" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcüğün Latince anlamı ise "denge"dir (Fisher, 1990). Bu bağlamda eleştirel düşünme, önceki deneyimleri, bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve bilgileri tarttıktan sonra dengeli bir yargıya varma anlamına gelmektedir.

Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedirler. Bu boyutlar:

1. Sorunu tanıma,
2. Sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme,
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma,
4. İlgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme,
5. Geçerli sonuçları çıkarma ve sonuçların geçerliğini tartışma, olarak özetlenebilir.

Eleştirel düşünme konusunda pek çok çalışması bulunan Ennis (1989) eleştirel düşünme kavramını, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun (reasonable) ve derinlemesine (reflective) düşünmesi olarak tanımlamaktadır. McPeck (1981)' e göre ise, verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli biçimde, derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisidir. Bu iki tanım birleştirilirse şöyle bir tanım yapılabilir. Eleştirel düşünme, “bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisi” dir.

İyi yapılandırılmış bir eleştirel düşünme davranışın dört özelliğinin altını çizer:

- Problemleri tanımlama ve formüle etmenin yanı sıra, onları çözmek için değerlendirme yolları ve önermeler üretme yeteneğidir.
- Akıl yürütmedeki yanlış mantık ilişkilerini fark etmek ve tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme yöntemlerini fark etme ve kullanma yeteneğidir.
- Çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilgilerden akla uygun sonuçlar çıkarma ve bir sonucu akla uygun şekilde savunma yeteneğidir.
- Gerçekleri ve düşünceleri ayırt edebilme yeteneğidir (Doğanay ve Ünal , 2006).

Eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanım ve yaklaşımları değerlendirdiğimizde, bazı ortak noktalara ulaşmak mümkündür. Öncelikle eleştirel düşünme, bilgi, strateji, beceri ve tutumları içine alan karmaşık ve bütüncül bir düşünme sürecidir. Bu düşünme sürecinin temel özelliklerini kısaca aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Doğanay ve Ünal , 2006):

Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır. Eleştirel düşünme bilgiye dayalı akıl yürütme sürecidir. Ancak bilgilenme süreci kritik bir süreçtir. Bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıtların ve önyargıların belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünen kişi, niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Yalnızca kendi düşünme süreçlerinin farkında değil, başkalarının düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurur.

Eleştirel düşünmeyi betimleyen önemli kavramlardan biri de bağımsız ve özgün düşündürmedir. Eleştirel düşünen kişi, başkalarının görüş ve düşüncelerini pasif bir şekilde kabul etmez, aksine onları analiz ederek, bağımsız şekilde kendi düşüncesini oluşturur. Bu bağımsızlık kişinin zihnini, kalbini ve eylemlerini özgürleştirir (Doğanay ve Ünal, 2006).

Bu bağlamda eleştirel düşünmenin tanımı ise, bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürütürken (var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek ve belirlenen kanıtları tartışmak, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak) bir yargıya ulaşmak biçiminde özetlenebilir (Demir, 2006).

2.2.1 Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme üzerine düşünen ve yazan eğitimcilerin bir kısmı eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak algılamaktadırlar.

Paul (1984), eleştirel düşünmeyi bütünleştirilmiş bir makro mantıksal beceriler seti olarak görmektedir. Aynı şekilde Facione (1990) eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz denetim gibi bilişsel beceriler olarak görmektedir. Ennis (1991: 68–71) eleştirel düşünme becerilerini ayrıntılı bir şekilde Çizelge 2.4.'te gösterildiği şekilde sınıflamıştır (Doğanay ve Ünal, 2006):

Çizelge 2.4. Eleştirel düşünme becerileri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
Açıklığa kavuşturma becerileri	Destekleme becerileri	Çıkarım becerileri	İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri	Strateji ve teknik becerileri
- Bir soru üzerinde odaklaşma - Tartışmaları analiz etme - Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma	- Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama - Gözlem raporlarını yargılama	- Eldeki verilerin çıkarım yapabilece - Tümdengelimsel düşünebilme - Değer yargıları oluşturabilme	- Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme - Sayıtları belirleyebilme	- Bir harekete karar verme - Diğerleriyle etkileşim

Kaynak: Doğanay, Ahmet ve Ünal, Figen (2006:215)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Özden (2002), eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
2. Birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarımlar ve nedenlerini değerlendirme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
6. Tanımların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Watson ve Glaser eleştirel düşünme becerilerini, bir sorunu tanımlama, sorunun çözüme dönük uygun seçenekleri ya da güçlü varsayımları belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almakta ve bu becerileri şu şekilde açıklamaktadırlar (Kürüm, 2002:29):

Çıkarma: Akıl yürütme, tümevarım ve tümdengelim yoluyla mevcut durum ve bilgiden yeni bir bilgi çıkarma, doğruluğu bilinen önermelerden sonuç çıkarma (Hançerlioğlu, 1994) şeklinde tanımlanabilir.

Varsayımların farkına varma: Varsayım, “Pratikte doğrulanması gereken kuramsal önerme” (Hançerlioğlu, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Varsayımların farkına varma ise, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, bir durumdan çıkarılmış bir varsayımın verilen durumdan gerçekten çıkarılıp çıkarılamayacağına karar verme becerisidir (Kürüm, 2002:30).

Tümdengelim: “Tümdengelimle doğru olan ya da doğru olduğu sanılan önermelerden zorunlu olarak ortaya çıkan yeni önermeler türetilir. Bu işlemde öncüler doğru ise, sonuçta mantıksal olarak doğrudur” (Hançerlioğlu, 1994).

Yorumlama: Bir durumla ilgili kanıtları değerlendirme, bu kanıtlara dayanarak ya da durumla ilgili verilerden geçerli sonuç çıkarma, çıkarılan sonuçların doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermedir.

Tartışmaların Değerlendirilmesi: Bir durumla ilgili gerekli çıkarsamaların ya da ifadelerin güçlü ya da zayıf yönlerini belirleme gücüdür.

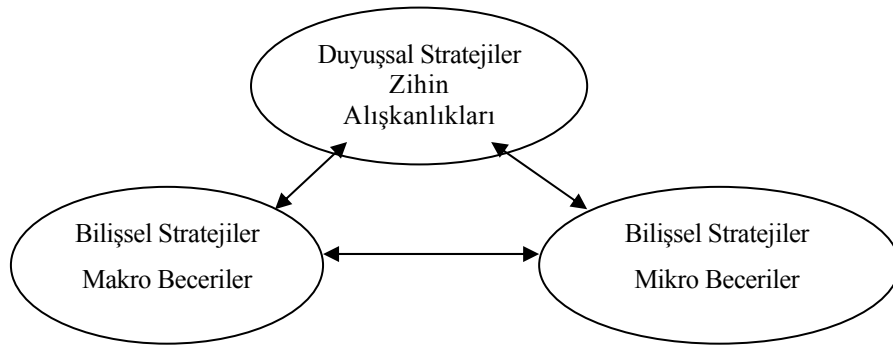
(Richetti ve Tregoe 2001:, Sternberg ve Spear – Swerling 1996)’e göre etkili düşünme becerileri şunlardır (Orlich ve diğerleri, 2004:306):

1. Gözlem yapabilme
2. Problemleri tanımlama
3. İlişkileri, varsayımları, akıl yürütme hatalarını, sebep – sonuç ilişkilerini, mantık hatalarını, önyargıları, şablonları tanımlama
4. Sınıflama ve ölçütler geliştirme
5. Karşılaştırma ve mukayese etme
6. Çıkarımlar ve yorumlamalar yapma
7. Özetleme
8. Analiz, sentez ve genellemeler yapma
9. Denenceler kurma ve hayal etme
10. İlgili bilgiyi ilgisiz bilgiden, gerçekliği kanıtlanabilir bilgiyi gerçekliği kanıtlamayan bilgiden ayırt etme.

2.2.2. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990:56-102) eleştirel düşünme stratejilerini üç ana bölümde ele almaktadırlar. Bu boyutları şöyle şematize etmek mümkündür.

Sekil 2.2. Eleştirel Düşünme Stratejileri



Paul, Binker ve Jensen (1990:56-102) üç ana grupta topladıkları eleştirel düşünme stratejilerini otuz beş farklı boyutta aşağıdaki şekilde listelemişlerdir (Şahinel, 2005):

Duyuşsal Stratejiler – Zihin Alışkanlıkları

- S-1: Bağımsız düşünme
- S-2: Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme
- S-3: Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
- S-4: Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
- S-5: Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
- S-6: Zihinsel cesareti geliştirme
- S-7: Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme
- S-8: Zihinsel azmi geliştirme
- S-9: Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme

Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler

- S-10: Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
- S-11: Benzer durumları karşılaştırma: İç görüşleri yeni bağlamlara transfer etme
- S-12: Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri, kuramları yaratma/keşfetme
- S-13: Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
- S-14: Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
- S-15: Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme
- S-16: Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- S-17: Temel ve önemli sorular sorma, soruların devamlılığını sağlama
- S-18: Görüşleri, yorumları, inançları, kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- S-19: Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- S-20: Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme
- S-21: Eleştirel okuma, metinleri açık hale getirme ya da irdeleme

S-22: Eleştirel dinleme

S-23: Disiplinler arası ilişki kurma

S-24: Sokratik tartışmayı uygulama

S-25: Diyalojsal düşünme

S-26: Diyalektik akıl yürütme: görüngeleri, yorumları, kuramları değerlendirme

Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler

S-27: Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme

S-28: Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma

S-29: Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme

S-30: Sayıtları inceleme ve değerlendirme

S-31: İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme

S-32: Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma

S-33: Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme

S-34: Çelişkileri fark etme

S-35: Doğurguları ve sonuçları keşfetme

2.2.3. Eleştirel Düşünme İçin Gerekli Önkoşul Yapılar

Eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için erken yaşlarda eleştirel düşünme eğitimlerine başlanarak bireyin bir eleştirel düşünür olarak yetişmesi sağlanmalıdır. Eğer erken dönemlerde eleştirel düşünme eğitimi almamışsa birey, kendi düşünme şeklini, alışkanlıklarını ve düşünmeye ilişkin tutumlarını şekillendirir. Bu nedenle öğretim hayatının ortalarında bulunan bireylere eleştirel düşünme eğitimi verilirken, onların eleştirel düşünme eğitimine hazır hale getirilmesi sağlanmalıdır. Eleştirel düşünmenin daha sağlıklı öğretilmesi için gerekli önkoşul yapılar aşağıda açıklanmıştır.

Eleştirel düşünme tanımlarının çoğunda rastlanan önemli bir öge, tutum boyutudur. Tutum “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” (Smith, 1968, aktaran Kağıtçıbaşı, 1979:84) olarak tanımlanmaktadır. Burada psikolojik obje yerine eleştirel düşünmeyi koyarsak, eleştirel düşünme ile ilgili duygu, düşünme ve davranışları, ona karşı olan tutumları etkilediğini söyleyebiliriz. Eleştirel düşünmeye karşı tutumlar, hem eleştirel düşünme beceri ve stratejilerinin kazanım sürecini hem de onların kullanım sürecini etkilemektedir. Birçok tanımda beceri, strateji, süreç ve işlemlerin yanında tutum boyutunun da yer aldığı görülür. Örneğin Scriven ve Paul eleştirel düşünmeyi “inanç ve eylemlerimize rehberlik etmesi için gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da iletişim yoluyla edinilen bilgilerin etkin ve becerikli bir şekilde kavramsallaştırıldığı,

uygulandığı, analiz ve sentez edildiği ve değerlendirildiği entelektüel bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar (Paul ve Elder 2001:371). Paul’a göre eleştirel düşünme iki boyuta sahiptir. Bunlardan birincisi, bilgi ve inançları oluşturma ve inceleme becerileri seti, ikincisi ise, bu becerileri davranışa rehberlik etmesi amacıyla kullanma alışkanlığıdır (Doğanay ve Ünal, 2006).

Zihne olumlu tutum ve alışkanlıkları kazandırma, beceri ve stratejilerin kullanımını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, bir kişinin, seçeneklere açık olma, empati, açık fikirli olma gibi tutum ve alışkanlıklara sahip olması, bilgilenme sürecinde farklı görüşleri araştırmasını, farklı bakış açılarını hesaba katmasını ve ilk karşılaştığı seçenekle yetinmeyip farklı seçenekler aramasını sağlayacaktır.

Fisher (1995) eleştirel düşünmeyle ilgili üç önemli tutumdan bahsetmektedir. Bunlardan ilki, akıl yürütmeye hazır olma ve istekliliktir. İnsanlar deneyimlerinin anlamlandırılması gerektiğini bir gereksinim olarak algılamalıdır. Ayrıca iyi ve doğru akıl yürütmenin yaşamlarında fark yarattığına inanmalıdırlar. İkinci tutum mücadele isteğidir. İnsanlar kendi düşüncelerinin karşısında düşünce üreterek düşünme alışkanlığı geliştirmelidirler. Diğer bir deyişle kendi düşüncelerini eleştirmelidirler. Ayrıca kendi düşüncesini oluştururken, karşıt düşünceleri de hesaba katarak sonuca varma isteğinde olmalıdırlar. Kısaca açık fikirli olma, eleştirel düşünme açısından önemli bir tutumdur. Fisher (1995:67) açık fikirli olmayı şu şekilde açıklamaktadır.

- Kararları kanıt ve kanıtların değerlendirilmesi temeline dayalı olarak verme.
- Kendi karar ve düşüncelerinin tersi düşünceleri de hesaba katma.
- Başkalarının kendi fikirlerine karşı fikirler geliştirmesine açık olma.
- Yanlış olma olasılığını daima hesaba katma.

Üçüncü tutum gerçeği bulma ve arama isteğidir. İnsanlar gerçeği bulma ve aramaya kendini adanmalıdırlar. Ancak insanlar gerçeği arama sürecinde her zaman doğru olmak isterler. Eleştirel düşünme tutumu açısından bu, “her zaman doğrudum ve haklıyım anlayışı” oldukça tehlikelidir. Bunun yerine “emin değilim, araştırıp bulalım” yaklaşımı daha doğrudur.

Eleştirel düşünme öğretimi çalışmalarının başında eleştirel düşünmeye karşı ilgi ve olumlu tutumlar gelişmesini sağlayan çalışmalara yer verilmelidir. Özellikle bireyin kendi düşünme sisteminde yanılığa düşebileceği, bu nedenle sürekli düşünmesi hakkında tekrar düşünmeye gerek olduğu, bir olayın tüm yanlarını göremeyeceği, bir olayın bütün olarak değerlendirilmesinde çevresindekilerin bakış açılarının önemli olduğu, çevresindeki tüm

uyaranların bazen ilk algılandığı şekilde olmayacağı, bir uyarının tüm boyut ve şekilleri ile gelecekte alacağı durumları daha iyi anlayabilmek için sürekli sorgulama ve düşünmenin gerek olduğunu hissettirici çalışmalarla, bireyde eleştirel düşünmeye yönünde niyet oluşturulmalıdır. Bu araştırma öncesinde de görsel öğeler kullanılarak bireylerin algı yanıtlarına sebep olan resimler kullanılarak, bireyin kendi düşünmesine sonsuz güvenin mümkün olmadığı, çevremizdekilerin düşüncelerinin de değerli olduğunu sağlayıcı hazırlayıcı çalışmalar yapılmıştır.

Eleştirel düşünme için gerekli entelektüel kaynaklara sahip olmak, tek başına eleştirel düşünen bireylerin yetişmesine yetmemektedir. Birinin bu kaynakları kullanarak, iyi düşünmenin ilke ve standartlarını yerine getirebilmesi, onun iyi düşünmeye karşı bazı olumlu tutumların ya da zihinsel alışkanlıkların olmasını da gerektirmektedir. Bu kısaca, eleştirel düşünmenin gerekliliğine ve yaşamdaki önemine inanma ve buna kendini adanmadır. Eleştirel düşünmeyle ilgili kaynakların kullanımını sağlayan bilgi ve beceriler ancak böyle bir eleştirel ruhla yaşama geçirilebilir. Bailin, Case, Coombs ve Daniels (1999) her eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken bazı önemli zihinsel alışkanlıkları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Doğanay ve Ünal , 2006).

- Gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı (kanıtlamaya dayalı bilgi, değer ve inanışlara sahip olmaya kendini adanma).
- Üstün nitelikli ürün ve performanslara saygı.
- Araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum (Kabul edinilmesi istenilen yargıların kanıt ve desteklerini değerlendirme).
- Açık fikirlilik (Kanıtlar eksik ya da yeterli olmadığında yeni bilgiler ve kanıtlar toplamaya çalışma ve yeni kanıtlar bulana kadar görüş oluşturmaya erteleme ve yeni kanıtlar ortaya çıktığında görüşünü değiştirme isteği).
- Tarafsızlık (Alternatif görüşleri dikkate almaya ve anlamaya adanmışlık, görüşlerinin tersi görüşler hakkında da kanıt toplamaya ve neden aramaya isteklilik).
- Bağımsızlık (Kanıt aramak için gerekli entelektüel dürüstlük ve cesarete sahip olma, tam tersine zorlanıldığı durumlarda bile, bu kanıtlara göre fikir oluşturma).
- İşbirliğine dayalı düşünme ve araştırma sürecinde diğerlerine saygı gösterme
- Yasal entelektüel otoriteye saygı.
- Entelektüel çalışma etiği (Herhangi bir iş için gerekli düşünme işlemlerini başarılı bir şekilde yerine getirme isteği).

Bireylerin herhangi bir konu ya da sorun hakkında eleştirel düşünebilmesinin niteliği, o konu ya da sorun hakkında sahip olduğu ön bilgiye bağlıdır. Eleştirel düşünme her zaman bireyin sahip olduğu kavramlar, değerler ve inanışlar bağlamında gerçekleşir. Eğer bir konuda ön bilgiye sahip değilsek ve o konu hakkında olumlu ya da olumsuz bir tutumumuz yoksa o konu hakkında eleştirel düşünmemiz olanaksızdır. Örneğin, tarımda çiftçilere gübre desteği konusunda çıkacak bir yasa hakkında, o konuda hiç bilgi sahibi olmayan bir eğitimcinin eleştiri yapması ne kadar güçse, eğitim hakkında hiç bilgisi olmayan bir çiftçinin de oğlunun öğretmenince uygulanan öğrenme yöntemleri hakkında eleştiride bulunması o derece zordur (Doğanay ve Ünal , 2006). Bu durum özellikle içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde daha fazla öneme sahiptir.

Eleştirel bir değerlendirme yapabilmek için, ilgili standartların yerine getirilmesi eleştirel düşünmenin odak noktasını oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme sürecinde, nelerin yapılması gerektiği bilgisine sahip olmadan eleştirel düşünmek olası değildir. Eleştirel düşünme süreçleriyle ilgili olarak genel mantık kuralları bilgisi, akıl yürütme süreci bilgisi, değerlendirme standartları bilgisi gibi işlevsel süreç ve işlem bilgileri belirtilen standartlara örnektir. Bu standartları iki grupta toplamak olasıdır. Bunlardan birincisi entelektüel ürünlerin yargılanması ile ilgili olanlarıdır. Örneğin, tezleri, kuramları, hukuksal kararları ve sanat eserlerini değerlendirmede kullanılan standartlar. Gözlemci raporlarının güvenilirliğini yargılama, otoritelerce açıklanan görüşlerin doğruluğunu yargılama, tümevarımsal çıkarımların geçerliğini değerlendirme standartları da bu tür standartlara birer örnektir. İkinci grupta, araştırma ya da dikkatli düşünme sürecine rehberlik eden ilkeler yer almaktadır. Farklı düşünme süreçlerinde farklı ilkeler göz önünde bulundurularak düşünülür. Eleştirel düşünmeyi sağlayan standart ve ilkeler dilin kullanımını sağlayan kural ve standartlarla benzerlik gösterir. Dili etkili kullanmak için nasıl dilin genel kurallarına dikkat edilmesi gerekliyse, etkili düşünmek için de eleştirel düşünmenin standart ve ilkelerine dikkat edilmesi gerekir (Doğanay ve Ünal , 2006).

2.2.4. Eleştirel Düşünmenin Diğer Düşünme Türleriyle İlişkisi

Eleştirel düşünme, literatür incelendiğinde birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta olduğu ya da onların yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır. Üst düzey ya da yüksek düzey düşünme olarak literatürde genel kabul gören eleştirel düşünmenin diğer düşünme türleri ile olan ilişkisi birçok uzmanca incelenmeye çalışılmıştır.

Düşük düzey düşünme ile yüksek düzey düşünme arasındaki farkın ne olduğu da eğitimciler açısından önemli bir sorudur. Mirioğlu (2002: 2-3)' nun Newmann (1990)'dan aktardığına göre düşük düzey düşünme basit bir şekilde bilginin rutin, mekanik

uygulamasını gerektirir. Rakamları bir formüle yerleştirme ya da hatırlanan bilgiyi listeleme gibi ezberleme egzersizleri örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan yüksek düzey düşünme öğrencilerin yorumlama, analiz ya da önceden öğrenilen bilginin rutin uygulamasıyla çözümü zor olan bir soru ya da problemle karşılaştıklarında bilgiyi manipüle etmelerini gerektirir.

Bruning, Schraw & Ronning (1995: 204)' in aktardığına göre Perkins ve diğerleri yaptıkları bir çalışmada dört düşünme alanı belirleyerek, bu düşünme alanlarının ürün yönünden amaçlarını ve düşünme becerilerini açıklamışlardır (Demir, 2006:43):

Çizelge 2.5. Düşünme becerileri arasındaki ilişkiler

Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi	Tüm düşünme becerilerinde eleştirel düşünmek gerekmektedir.
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler ve ürünler üretmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilir.
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve karar verilmesi	Eleştirel düşünme karar vermede işe koşulan temel süreçlerdendir.
Problem Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi	Problem çözme ele alınan bir problemle başlarken eleştirel düşünme karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayların değerlendirmesini kapsar.

Kaynak: Mehmet Kaan Demir, (2006:43)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bittner ve Tobin (1998:69), eleştirel düşünme sürecinin çok yönlü olduğunu açıklar ve eleştirel düşünmeyi duruma bağlı olarak altında birçok farklı tip düşünmenin olduğu şemsiyeye benzetir. Skinner (1976)' e göre de literatürde sık sık görülen "bilimsel yöntem", "bilimsel düşünme", "yansıtıcı düşünme", "üretici düşünme" ve "eleştirel düşünme" gibi kavramlar, aralarında küçük farklar olmakla birlikte aynı anlamı taşımaktadırlar (Kazancı, 1989:37). Eleştirel düşünme, diğer düşünme çeşitleri ile eşit tutulamaz. Karar vermenin bir bölümü olmasına rağmen sadece karar verme olarak düşünülemez. Yalnızca bir beyin fırtınası da değildir. Kazancı (1989:41)'ya göre ise genellikle her çeşit düşünmede belirli oranda eleştiri bulunmaktadır. Hemen hemen hiçbir düşünme çeşidi eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden yararlanmamazlık edemez (Demir, 2006).

Eleştirel düşünme ile 1910'lu yıllarda Dewey'in ortaya koyduğu "yansıtıcı düşünme" nin anlamı sıklıkla karıştırılmaktadır. İrfaner (2002:15)' in aktardığına göre ise Dewey (1928) insanların düşünmesi için ön yaşantı ya da güdünün gerekli olduğunu düşünür.

Dewey'in örneğine göre koyu renk bulutları gören bir kişi yağmur yağabileceğini düşünür. Kişinin bulutlarla ilgili ön yaşıntısı onun yağmur yağabileceği inancı için bir temeldir. Bu yüzden düşünme ve doğal olarak yansıtıcı düşünme, bir fikir ya da inanç için bir temel olması amacıyla araştırmayı gerektirir. Bir inancın kabul ya da reddedilmesini belirlemek yansıtıcı düşünmeden daha ileri bir adımı yani eleştirel düşünmeyi gerektirir.

Problem çözmeyi eleştirel düşünmenin bir alt süreci olarak gören araştırmacılar da söz konusudur. Kazancı (1989: 39-40)'nın aktardığına göre Madison, eleştirel düşünmeyi problem çözmeyi de içeren, kişisel yargılamalara dayalı tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşan bir süreç ve yetenek demeti olarak tanımlamıştır. Dil (2001: 19-20)'in Ducscher (1999) ve Hickman (1993)'dan aktardığına göre de "problem çözme, memnun olunmayan bir durumdan daha iyi bir duruma geçmek arzusundan kaynaklanmakta iken, eleştirel düşünmede amaç, bir çözüm bulmak değil, savunulan şeyin nedenlerini haklı çıkarabilmek için tartışmak veya sorunu, durumu, mantıklı bir biçimde sunabilmek veya temsil edebilmektir. Problem çözmeye, eleştirel düşünmenin bir alt versiyonu olarak bakılabilir. Eleştirel düşünme, probleme çözüm aramaktan daha geniş kapsamlıdır ve sonuçtan çok sürece odaklanmadır". Meyers (1991)'e göre de eleştirel düşünme, problem çözmenin ötesine geçer. Eleştirel düşünme, bir problem için özel bir çözüm aramaktan daha çok çözümlerin eleştirisi ve durumun bütün yönleri üzerine sorular üretmeyi hedefler. Eleştirel düşünme, bir cevabı aramak üzerine odaklanmamıştır, oysaki problem çözme bir cevabı arar (Demir, 2006).

Yaratıcı düşünme de eleştirel düşünmeyle yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Doğanay ve Ünal (2000: 177)'a göre yaratıcılık, her insanda bulunan genel yetilerden biri olarak görülmekle birlikte çeşitli araştırma sonuçları eleştirel düşünen, sorun çözme isteği ve cesareti gösterebilen, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, bireysel farklılıklara değer veren, yaşamdan zevk alan ve yeniliklere açık olan bireylerin yaratıcılık yönlerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Le Storti ve diğerleri (1999: 64)'ne göre yaratıcı düşünme anlamlı bir fikir veya bir ürün ortaya çıkarmaksa eleştirel düşünme de ortaya çıkan bu ürünün gerçekliğini, doğruluğunu veya önemini tespit etme işidir. Paul (1990: 102) ise eleştirel ve yaratıcı düşünmenin bir şeyleri anlamak için yakın ilişki içinde olduklarını vurgular. Ona göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasında doğal bir ilişki vardır. Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıkların, eleştirel bir kimsenin yaratıcı olamayacağı ya da yarattığı şeyin eleştirel olamayacağı anlamına gelmeyeceğini savunan Kazancı (1989: 33-

34)' ya göre ise yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar şunlardır (Demir, 2006):

- Yaratıcı düşünme, mevcut ilke ve kuralları reddeder, yeni bir düşünce, yeni bir ürün, yeni bir bakış açısı ya da düşüncelerin yeniden düzenlenmesi ile ilgilenir. Eleştirel düşünme ise belli ilke ve kuralların uygulanması ve verilen anlatımların gerçekliği ve tutarlılığı ile ilgilenir.
- Eleştirel düşünme, var olan yöntemle kuralların uygulanmasını ilke olarak kabul ederken yaratıcı düşünme, var olan yöntemlerin uygulanmasını reddeder.

Demir (2006)'in Facione, (1990: 5)'den aktardığına göre düşünme türleri, süreçleri konusu görüldüğü gibi farklı sınıflamalara tabii olmuştur. Süreçlerin aşamalılığı konusu da aynı durumdadır. Aslında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, soru sorma gibi süreçler birbirlerinden farklı ama aynı zamanda birbirleriyle iç içe olan süreç becerileridir. Örneğin: problem çözerken eleştirel düşünürüz, eleştirel düşünürken soru sorarız, yaratıcı düşünürken problem çözeriz ya da karar verirken eleştirel düşünürüz. Bunlar gibi örnekleri çoğaltmak şüphesiz mümkündür. Çünkü her bir düşünme becerisi diğer becerilerden bağımsız değildir. Aksine birbirlerini tamamlayıcıdır. Bu konuda eleştirel düşünmeyle ilgili en kapsamlı projelerden biri olan Delphi Projesi uzmanları da Delphi Raporu' nda şunları ifade etmektedirler: Her faydalı bilişsel süreç, eleştirel düşünme olarak düşünülmemelidir. Her değerli düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi değildir. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi yüksek düzey düşünme türleriyle yakından ilgili bir ailenin arasında yer alır. Yüksek düzey düşünme türleri arasındaki karmaşık ilişkiler, henüz tatmin edici düzeyde gözden geçirilmemiştir (Demir, 2006).

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN GELİŞTİRİLMESİ

Gittikçe karmaşıklaşan ve değişerek çoğalan bilginin önemli bir güç haline geldiği günümüzde, eleştirel düşünen bireylere olan gereksinim hızla artmaktadır. İş dünyasının temsilcileri, politikacılar ve eğitimciler, ekonomik rekabetin arttığı küreselleşen bir dünyada, demokratik hak ve sorumluluklarını özgürce yaşayabilecek yurttaşların en çok gereksinim duydukları becerilerden biri olarak eleştirel düşünmeyi belirtmektedirler. Eleştirel düşünen bireylere artarak duyulan bu gereksinim, eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağı sorusunun önemini de doğal olarak arttırmaktadır.

Günümüz okullarında eleştirel düşünmenin öğrenilmesini engelleyen en önemli etmenlerden biri, bilgi aktarmacılığına dayalı öğretimdir. Okullarımızda bilgi belirli bir kalıp içinde öğrencilere aktarılmakta, zamanı gelince de aktarıldığı şekliyle geri

istenmektedir. Bilgilerin aynen aktarılması, sorulunca da öğrencinin aynen geri aktarması iyi öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bu gibi durumlarda bilgilerin birbirlerinden kopuk, sorgulanmadan, kaynağından olduğu gibi belleklere depolanması, bilgidan elde edilmesi gereken maksimum değeri en aza indirmektedir. Hâlbuki bilgi insan yaşamını kolaylaştırmak, karşılaştığı sorunların çözümüne katkı için vardır.

Perkins (1995) bilginin üç amacını şu şekilde belirtmiştir.

- Bilginin kalıcılığının sağlanması,
- Bilginin anlaşılması,
- Bilginin etkin bir şekilde kullanılması.

Kullanılmayan bilginin değeri yoktur. Bilginin kullanılabilir hale gelmesi, onun anlaşılmasını gerektirir. Bilginin anlaşılabilmesi ise onun nasıl öğrenildiği ile yakından ilişkilidir. Bilimsel araştırmalar, bilginin öğrencilere doğrudan sunulamayacağını göstermiştir. Bilgi üretken bir duruma gelmeden önce öğrenciler kendilerine söylenenleri sorgulamalı, ayrıntılamalı, yeni bilgiyle diğer bilgileri ilişkilendirmeli ve yeni bir bilgi yapısı oluşturmalıdır (Resnick ve Klopfer, 1989). Zihinde böyle bir yapının oluşturulması, öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünmenin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu şekilde kazanılan bir bilgi daha sonraki öğrenmeleri ve o bilginin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Bilginin doğası ve öğrenilmesi konusunda eleştirel bir süzgeçten geçirilmeden sahip olunan bazı temel sayılıtlar, eleştirel düşünmenin kazanımını engellemektedir. Bu sayılıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Doğanay ve Ünal, 2006).

- Öğrenciler ne düşüneceklerini bildiklerinde nasıl düşüneceklerini de öğrenirler.
- Bilgi öğrencilere, kendilerinin etkin katılımı olmaksızın doğrudan verilebilir.
- Eğitim süreci, bilgisayara verileri yüklemede olduğu gibi, bilgileri öğrencilerin belleğine depolama sürecidir.
- Birkaç öğrencinin söz alarak konuştuğu sessiz sınıflar öğrencilerin öğrendiklerinin kanıtıdır.
- Öğrenciler bilgileri onu aramaksızın ve ona değer vermeksizin öğrenebilirler.
- Bilgi ve materyaller bilenin görüş açısıyla sunulmalıdır.
- Yüzeysel öğrenme daha sonra derinleştirilebilir.
- Kapsam derinlikten daha önemlidir.
- Soruları doğru yanıtlayan, tanımları doğru yapan ve formülleri doğru uygulayan öğrenciler konuyu anlamışlardır.
- Öğrenciler en iyi tek başına çalışarak öğrenebilirler (Paul, 1995:276-277).

Eđitimi eleřtirel dűőűnme vb. űűt dűűzey dűűőűnme olarak algılayan ve deęer veren eđitimciler yukarıdakilerden çok farklı sayılıtlardan hareket ederler. Paul (1995) bu sayılıtları aőađıdaki gibi belirtmektedir (Doęanay ve űnal , 2006):

- Öğrenciler ne dűűőűneceęini yalnızca nasıl dűűőűneceklerini öğrendikleri zaman öğrenirler.
- Bilgi yalnızca dűűőűnűlerek öğrenilir.
- Eđitim sűűreci, her öğrencinin yalnızca bilgi toplama, analiz etme, sentez etme, uygulama ve deęerlendirme sűűrecidir.
- Öğrencilerin daha çok konuőűtuęu, gűűncel canlı konulara odaklandığı sınıflar, öğretmenin anlattıklarını pasif bir őekilde dinlemeye odaklanmış sınıflardan daha iyi öğrenme sağlar.
- Öğrenciler bilgileri, ona değer verdiklerinde daha iyi kazanırlar.
- Bilgi ğrencilerin n deneyimleriyle iliőkilendirilerek ve onların grűőő açıları dikkate alınarak sunulduğunda daha iyi öğrenilir.
- Yűűzeyssel ğrenme bazen yanlış öğrenmeye neden olur ve derinlięine anlamının nűnde bir engeldir.
- Derinlik kapsamdan daha önemlidir.
- Öğrenciler sorulara doęru yanıtlar verdiklerinde, tanımları doęru tekrarladıklarında ve forműűlleri doęru uyguladıklarında hűűlű onları anlamamıő olabilir.
- Öğrenciler baőkalarıyla tartıőarak, dűűőűnce alıőveriőinde bulunarak daha iyi öğrenirler.

Bu sayılıtlar bilginin eleştirel bir bakıő açısıyla öğrenilmesini, dolayısıyla anlaőılmasını gerektirir. Eleřtirel dűűőűnmenin öğrenilmesi öncelikle böyle bir anlayıőın benimsenmesiyle olasıdır. Bu alıőkanlık insanın yeme alıőkanlıęını deęiőtirmesine benzer. Nasıl ki insan, yeni bir yeme alıőkanlıęı benimsediğinde, ara sıra eski alıőkanlıęına dönerse, yeni alıőkanlıęı kazanmak zorlaőacaęı gibi: ğrenme-ğretme alıőkanlıęında da durum aynıdır (Doęanay ve űnal , 2006).

Eleřtirel dűűőűnmenin öğrenilmesinde benimsenmesi gereken yaklaőımı biraz daha ayrıntılı ortaya koyabilmek için Resnick (1987) tarafından önerilen űűt dűűzey dűűőűnmenin özelliklerini de belirtmek yararlı olacaktır.

Resnick (1987)'e göre űűt dűűzey dűűőűnme:

- Kurallı deęildir. Eylemin ynű önceden tam olarak belirli deęildir.
- Karmaőıktır. Bűűtűn tek ynlű bakıő açısıyla zűlemez.

- Biricik çözümler yerine, maliyet ve faydalarıyla çoklu çözümler gerektirir.
- İnce, ayrıntılı yargılar ve yorumlar gerektirir.
- Çoklu ölçütlerin uygulanmasını gerektirir. Bu ölçütler bazen birbiriyle çelişebilir.
- Belirsizlik içerir. Konuyla ilgili her şey bilinmeyebilir.
- Düşünme sürecinin kendi kendine düzenini ve kontrolünü gerektirir.
- Anlam oluşturmaya içerir.
- Gerekli yargı ve ayrıntılar için sürekli ve yoğun zihinsel çabayı gerektirir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme becerilerinin, eğitim sistemi içinde geliştirilmesinin önemi üzerine tüm eğitimciler fikir birliği etmiş durumda iken bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda farklı görüşler vardır. İlgili alanyazın, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programları dikkate alarak dört temel yaklaşımdan söz etmektedir. Vural ve Kutlu, (2005)'nin (Glaser,1984: McPeck, 1981: Kruse ve Prensesisen, 1987: Sternburg ve Bhana, 1986: Ennis, 1989: Perkins ve Solomon, 1989: Mcknown, 1997)'ten aktardığına göre bu yaklaşımlar şöyledir:

A. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser ve (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

B. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi (Konuya Entegre Etme Yaklaşımı): Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzetmekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir. McPeck (1981) tüm düşüncelerin herhangi bir X hakkında olduğunu, bu nedenle tüm konulara uygulanabilecek eleştirel düşünme becerileri setinin bulunmadığını: dolayısıyla beceriler seti olarak eleştirel düşünme öğretiminin faydasız olduğunu belirtmiştir. McPeck (1981)'e göre iyi akıl yürütme konu alanının epistemolojik ve mantıksal normlarına bağlı bulunduğundan, eleştirel düşünme bir alandan diğerine değişebilir. Eleştirel düşünme becerilerini alandan bağımsız bir şekilde öğretmek yerine, konu alanı ile bütünleştirilmiş bir şekilde öğretmek daha anlamlıdır.

Resnick (1987) ve Pauker (1987) de, eleştirel düşünmenin konu alanı içinde öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Eleştirel düşünme becerilerinin bir derste öğretilmesinin, bu becerilerin gerçek hayatta ve derslerde kullanımını sağlayamadığını belirtmektedirler. Resnick (1987) öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel

becerileri kullanabilmesi için öğretim programı boyunca tüm derslerde aynı çabayı göstermesi gerektiğini savunmuştur.

Eleştirel düşünmenin konu alanı temelli öğretilmesi gerektiğini savunan diğer önemli bir eğitimci de Vincent Ryan Ruggiero'dur. Ruggiero'ya (1988:9) göre birisi düşündüğü zaman mutlaka bir şey, bir konu, örneğin etik, mühendislik ya da tıp hakkında düşünür. Hiçbir şey hakkında düşünmek mümkün değildir. Her konu alanı için düşünme süreci farklıdır, bu nedenle düşünme becerileri herhangi bir dersin ya da konu alanının bağlamında öğretilmesi gerekir. Eleştirel düşünme becerilerinin ayrı bir ders olarak öğretilmesi, düşünmenin öğretilmesi amacına hizmet etmez (Doğanay ve Ünal , 2006).

Ruggiero (1988) düşünmenin ders konuları içerisinde öğretilmesini gerektiren iki zorlayıcı neden olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, eğer düşünme becerileri bir ya da birkaç derste öğretilirse, kazandırılmak istenen becerilerin öğrencide yerleşmesi olasılığı oldukça düşük olur. Düşünmeyi öğretmek yazma öğretimine benzer. Hem düşünme hem de yazma becerisinin kalıcılığı sürekli alıştırma ya da uygulama yapılarak sağlanabilir. Günümüzde birçok araştırma, diğer derslerde özellikle yazma alıştırmaları yapılmadığı için, öğrencilerin yazma becerilerinin bozulduğunu göstermektedir. İlköğretimden itibaren neredeyse her dönem yazma becerileri çalışan öğrencilerin durumu bu ise, daha az sistemli öğretilen düşünme becerilerinin öğrencilerde gelişmesini beklemek mantıklı değildir. Eğer eğitimciler, düşünme becerilerinin yaşamın tüm alanında önemli olduğuna inandırmak istiyorlarsa, bu beceriler dersin içerisine yayılarak öğretilmesi gerekliliğine dikkat çekmek zorundadırlar.

Düşünmeyi konuların içine yayararak öğretmenin ikinci nedeni, öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve güdülerini arttırmaktır. Bir derste düşünmeyi arttırmak demek, denence oluşturma, yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde durmak demektir. Bir eğitim programı ancak bunları sağladığı zaman öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini çekebilir.

Eleştirel düşünme akımının öncülerinden Paul ve Elder (2001) de, öğrencilerin güçlü birer eleştirel düşünenler olarak yetişmelerini sağlamak için, eleştirel düşünme öğelerinin, standartlarının ve erdemlerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerektiğinde ısrar etmektedirler.

Paul ve Elder (2001) göre tüm konular birbirlerinden farklı düşünme biçimlerine sahiptir. Matematiksel düşünmeyi öğrendiğinizde, matematik sizin için kolaylaşır. Öğrenmeye çalıştığınız konuya güdülenmek için, içerik ve düşünme arasındaki ilişkiyi anlamak zorundasınız. Eğer bu ilişki anlaşılmışsa, öğretim ezberden öteye gidemez.

Öğrenilmesi gereken tüm konu alanları insan düşünmesi sonucunda oluşturulmuştur. Tüm konu alanları düşünmeyle üretilmiştir, düşünmeyle organize edilmiştir, düşünmeyle analiz edilmiştir, düşünmeyle sentez edilmiştir, düşünmeyle değerlendirilmiştir, düşünmeyle yeniden yapılandırılmış, düşünmeyle korunmuş, düşünmeyle transfer edilmiş ve düşünmeyle ifade edilmiştir. O halde konu alanları düşünülerek öğrenilir, düşünülerek anlaşılır ve düşünülerek uygulanır. Kısaca, “konu alanı düşünme aracılığıyla, düşünme de konu alanı aracılığıyla öğrenilir” (Paul ve Elder 2001:136).

Paul ve Elder’in belirttikleri gibi eğer öğrenme öğretme sürecinde düşünme işe koşulursa, hem konu daha iyi anlaşılır ve öğrenilir, hem de düşünme. O halde, eleştirel düşünmeyi öğrenme-öğretme sürecinde nasıl işe koşabiliriz sorusu yanıtlanması gereken önemli bir sorudur. Paul ve Elder (2001) eleştirel düşünmenin öğelerinin bu konuda bize yol gösterdiğini belirtmektedirler. Aşağıda eleştirel düşünmenin öğeleri ve bu öğelerin öğrenmeye nasıl kılavuzluk ettiği açıklanmaktadır (Doğanay ve Ünal , 2006).

Tüm düşünmelerin bir amacı vardır. O halde öğrenme sürecinde , “bu ödevin amacı nedir”, “bu öyküdeki ana karakterin amacı nedir?”, “öğretmenin bu soruyu sormasındaki amaç nedir?”, “sınıfta olmamın amacı nedir?”, benim uzun ve kısa vadeli amaçlarım nelerdir?” vb. sorular sorulduğunda, bu amaçların gerçekleşmesi kolaylaşır.

Tüm düşünmeler en az bir soruya odaklanır. O halde öğrenme sürecinde anahtar soruları sormak önem taşımaktadır. “Bu ödevdeki anahtar soru nedir?”, “bu öyküdeki temel soru nedir?”, “kitabın bu bölümünde, yanıtlanmaya çalışılan temel soru nedir?”. Tüm iyi eleştirel düşünenler, aynı zamanda iyi soru soranlardır. İyi soru sormayı öğrendikçe, konular daha iyi anlaşılacaktır.

Tüm düşünmeler bilgi gerektirir. Öğrenme-öğretme sürecinde sürekli bilgiye odaklanmış sorular, anlamayı ve düşünmeyi geliştirir. “Bu problem hakkında iyi akıl yürütebilmem için hangi bilgiye gereksinimim var?”, “bu sonuca ulaşmak için yazar hangi bilgileri kullanmıştır”, “bu tarihçi yorumlamalarını hangi bilgi temeline dayandırmaktadır?”, “amacımı gerçekleştirmek için hangi bilgilere gereksinimim var?” Kullanılan bilgi kaynakları hakkında bilinçli bir farkındalık, düşünmenin ve öğrenmenin niteliğini artıracaktır.

Tüm düşünmeler kavramları gerektirir. Tüm konu alanları kavramları içerir. Konu alanını anlamak ve onu kullanarak düşünmek, kavramların iyi anlaşılmasına bağlıdır. “Bu konuda temel kavramlar nelerdir?”, “bu kavram diğer kavramlarla nasıl ilişkilidir?”, “bu kavrama en güzel örnek ne olabilir?” Bir konudaki kavramların anlaşılması ve aralarında ilişki kurulması, o alanı öğrenmenin temel koşullarından biridir.

Tüm düşünmeler çıkarımlar içerir. Çıkarımlar, bir konu alanındaki bilgiler arasında ilişkilerin görülmesini ve onlardan sonuçlar çıkarılmasını sağlar. “Bu olgusal bilgilerden nasıl bir anlam çıkarabiliriz?”, savaşların başlangıç nedeni hakkında neler söyleyebiliriz?”, “Fransız devriminin diğer ülkelere etkisi neler olmuştur?”

Tüm düşünmeler bazı sayıltılar içerir. Bir konu alanındaki bilgileri anlamak için, o alanın temel sayıltılarını bilmek gerekir. “Bilimin temel sayıltıları nelerdir?”, “bu düşüncenin altında yatan temel sayıltı nedir”, bu tarihçi bu yargıya ulaşmak için hangi temel sayıltıdan hareket etmektedir?”

Tüm düşünmeler doğurgular içerir. Herhangi bir konuyu anlamak öğrenene neler katar ve gelecekte ne gibi sonuçlar doğurur? Her konunun bir sonucu ve doğurgusu vardır. Bunların bilinmesi güdülenmeyi artırır ve daha iyi planlama yapılmasını sağlar. “Bu ödevi iyi yaparsam, bu bana hangi açılardan katkı sağlar?”, “daha iyi okuma becerisine sahip olmam diğer derslerimdeki başarıyı nasıl etkiler?”, “matematik problemlerini iyi çözme ilerde bana nasıl yararlar sağlar?”

Tüm düşünmeler bir görüş açısı içerir. Olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmek ve bilgileri bu açıdan değerlendirebilmek, gerçeklerin bu açıdan daha iyi anlaşılmasını sağlar. “Bu tarihi yorum liberal mi yoksa muhafazakâr bir görüş açısıyla mı yapılmıştır?”, “bu program hangi eğitim anlayışını yansıtmaktadır?”, “bu konudaki görüş açınız nedir?”. Olaylara ve bilgilere farklı bakış açılarıyla bakabilmek zihni esnekleştirir ve bilgilerin kalıp halinde belleğe yerleşmesini engeller.

C. Beceri Temelli Öğretim (Genel Yaklaşım): Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensesisen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

Eleştirel düşünme alanının öncülerinden Ennis (1991), eleştirel düşünmenin on iki boyutunu belirterek, bunların öğretilbilir ve transfer edilebilir beceriler olduğunu belirtmiştir. Enis (1991)’e göre eleştirel düşünme beceri temelli öğretilmelidir. Beceri temelli öğretildiğinde, konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasından kaçınılmış olur ve aynı zamanda kazanılan bilişsel becerilerin diğer derslere uygulanması ve o dersler tarafından desteklenmesi daha kolay olur.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini savunan eğitimcilerden biri de Lipman’dır. Lipman’a göre (Aktaran Fisher, 1995) düşünme bireysel becerilerden oluşur ve eleştirel düşünmenin öğretiminde bu becerilerden başlanılmalıdır. Lipman’a

göre, eleştirel düşünme içerik temelli olarak öğretilirse, derslerde konular üzerine yoğunlaşılır ve eleştirel düşünme becerileri göz ardı edilir. Böylelikle öğrencilerde bu tür eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi sınırlandırılmış olur. Lipman, eleştirel düşünme becerileri olarak otuzun üzerinde beceri listelemiştir. Bu becerilerden biri ve ilki “kavramları açık ve net olarak belirtme”dir. Bir kavramın net bir şekilde belirtilebilmesi, o kavramın sınırlarının içindeki ve dışındaki örneklerin belirlenmesini gerektirmektedir. Lipman bunu tartışma yoluyla yapmanın uygun olacağını belirtmektedir. Lipman’ın önerdiği program ilköğretim öğrencileri için tasarlanmış olsa da tüm düzeylere uyarlanabilir. O, şu becerilerin kullanımını geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir:

1. Kavram ve düşünceler
2. Genelleme becerisi
3. Sebep – sonuç ilişkilerini anlayabilme
4. Mantıksal çıkarım yapma becerisi
5. Tutarlılık ve çelişkileri fark etme
6. Benzeşimler kurabilme
7. Parça-bütün ve bütün-parça ilişkilerini anlayabilme
8. Problemleri formüle edebilme
9. Mantıksal ifadeleri tersine çevirebilme, yeniden ifade edebilme
10. Gerçek yaşam şartlarına kuralları uygulayabilme

Lipman’ın öğretim yaklaşımında öğrenciler bir hikâyeyi okuyup anladıktan sonra sınıfta, düşünme yöntemlerini hikâyeye uyarlamalarını cesaretlendirecek tartışma ve alıştırmalar yaparlar. Lipman, öğrencilerin gerçek, adaletlilik ve kişisel özellikler gibi felsefi konulara doğal ilgilerinin olduğunu, kendi bakış açılarıyla alternatifleri keşfetme, delilleri dikkate alma, sınıflandırabilme ve sonuç çıkarabilmeyi öğrenebileceklerini ya da öğrenmeleri gerektiğini varsaymaktadır (Ornstein ve Lasley, 2004:20).

Bu araştırmada Lipman’ın tasarladığı programdaki süreçler uygulanmış ve kullanımını gerekli gördüğü beceriler öğrencilere kazandırmaya çalışılmıştır.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli bir yaklaşımla daha iyi öğretilebileceğini savunan eğitimcilerden biri de Feuerstein’dir. Feuerstein’e göre çocuklar, çevrelerindeki yaşamı algılama konusunda yetersizdirler. Henüz bilgiyi alma, organize etme ve kullanma becerileri gelişmemiş çocuklara, çevrelerini algılama konusunda yetişkinlerin aracılık etmesi gerekir. Örneğin bir çocuk kendi kendine trafik ışıklarının yanıp sönmelerini gözlemleyerek, bu deneyimden bir şeyler öğrenebilir. Fakat bir yetişkin niçin bu ışıkların değiştiğini ve güvenliğini sağladığını açıklarsa, bu deneyim amaçlı öğrenme deneyimi olur.

Feuerstein'e göre çocuğun düşünme becerilerini geliştirememesi, çok az amaçlı öğrenme yaşantısı geçirmiş olmasındandır. Çocuğun birlikte yaşadığı yetişkinler, arabulucular olarak çocuğun mevcut düşünme yapısını, çevresindeki bilgileri alıp organize ederek kullanmalarını sağlayıcı bir şekilde geliştirebilirler (Doğanay ve Ünal , 2006).

Feuerstein Aracılı Zenginleştirme adını verdiği düşünme programında, yetişkinlerin bazı yollarla çocukların daha iyi düşünmelerine katkı yapabileceğini belirtmiştir. Bu yollar şunlardır:

Çocuğun görmesine yardımcı olma: Çocuklar çevrelerini algılayabilmek için yetişkinlerin yardımına gereksinim duyarlar. Yetişkinler çocukların gördükleri nesneleri karşılaştırmaları, tanımlamaları için, onlara çeşitli sorular sorarak yardımcı olabilirler. Örneğin şu nesnelerin şekilleri dikdörtgen, şunların şekli kare, aralarında ne fark vardır?

Çocuğun seçmesine yardımcı olma: Çocuklar çevrelerindeki uyarıcıların hepsini algılayamazlar. Bunlara bakar ancak görmeyebilirler. Bunun için, çocuklara bilinçli olarak gereksinim duyulan bilgiyi arama, diğer uyarıcılar arasından seçme becerileri kazandırılmalıdır.

Çocuğun planlama yapmasına yardımcı olma: Araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların planlama davranışlarının eksik olduğunu göstermektedir. Bu çocuklara planlama becerileri öğretildiğinde performanslarının yükseldiği görülmüştür. Bunun için çocuklara bir amaç doğrultusunda plan yapma becerisi kazandırılmalıdır. Örneğin ders çalışma planı, tatil planı gibi.

Çocuğun kendini kontrol etmesine yardımcı olma: Feuerstein'e göre çocuklar genellikle bir işin sonrasında neler olabileceğini düşünememektedirler. Bu nedenle, çocukların kendi kendilerini kontrol etmelerine yardım edilmelidir. Örneğin onu tekrar yapma yerine, onu yaparsan... olur, o da şunlara neden olabilir vb. ifadeler kullanılmalıdır.

Çocukların ilgi ve dikkat geliştirmelerine yardımcı olma: Çocuklar genellikle ilk gördükleri ya da duydukları seçenikle yetinme eğilimindedirler. Bunu gidermek için:

- Başka neler görebiliyorsun?
- O olanların hepsi mi?
- Başka hangi boyutları, ipuçları olabilir gibi sorular sorularak, farklı açılardan bakmaları sağlanmalıdır (Doğanay ve Ünal, 2006).

Çocukların algılamalarında diğer önemli bir problem alan bağımlı olmalarıdır. Gördükleri ya da algıladıkları bir şeyi daha geniş bir çerçeveye oturtamamaktadırlar. Bazen ağaçları görmekte fakat ormanı görememektedirler. Algılama bir şeyi görme ve onu daha geniş bir içeriğe oturtma işidir. Örneğin, bir müze gezisinde çocuklar sadece gördükleriyle

yetinebilirler. Hâlbuki onların sorular aracılığıyla geçmiş yaşam koşullarıyla ilişkilendirilmesi ve bugüne kadar gelişimi vurgulanabilir (Ben-Hur, 1994, Fisher, 1995).

Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğrenilmesini savunan ve bununla ilgili dünyada birçok ülkede uygulanan, Cort adını verdiği bir program hazırlayan diğer önemli bir kişi ise Edward De Bono'dur. Cort programı oldukça basit, açık ve çoğu durumlar için uygulaması kolay derslerden oluşmaktadır. Derslerdeki düşünme işlem ve uygulamaları, doğrudan dikkati geliştiren ve bütün durumlarda uygulanabilmiş kullanışlı bir uygulama çerçevesi sunmaktadır. Program altı bölümden oluşmaktadır. Her bölüm ise on dersi kapsamaktadır. Sözü edilen altı bölüm genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi-duygu ve eylemdir.

De Bono'ya (2002) göre Cort düşünme programı, düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanmış bir programdır. Düşünmeyi bir beceri olarak geliştirmenin avantajı, bu becerinin tek bir alanda geliştirilmediği için, her durumda kullanılabilmesidir. Bu yöntemin, bir başka avantajı da düşünceyi egodan ayırmanın olası olmasıdır. Düşünme doğal değildir. Nasıl yapıldığını öğrendikten sonra yüzme gibi, bisiklet sürme gibi doğal hale gelebilir. Yalnız düşünmede boğulma ya da bisikletten düşme gibi bir hata oluşmaz.

Cort düşünme programının üç temel ilkesi vardır. Bunlar:

- 1) Düşünme geliştirilebilen bir yetenektir.
- 2) Çoğu pratik düşünme algı düzeyinde kalır.
- 3) Düşünmeyi öğretmede araç yöntemi kullanılır.

Altı bölüm ve toplam altmış dersten oluşan programda, düşünmeyi gerçekleştirmek için bazı temel araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar: Artı, eksi, ilginç: tüm faktörleri hesaba katma, sonuçlar, diğer insanların görüşleri, seçenekler, genel ve özel amaçlar, ilk önemli önceliktir.

Eleştirel düşünme öğretiminin beceri temelli olmasını destekleyen eğitimcilerden Beyer (1991), düşünme becerileri öğretiminde önemli gördüğü üç etmen şöyledir:

- Düşünme becerileri içerik temelli öğrenmeyi vurgulayan bilgilendirmenin otomatik bir çıktısı olarak öğretilemez.
- Hiçbir düşünme becerisi tek bir ders veya biraz anlatımla yeterli öğrenilemez. Bunun için zaman gereklidir.
- Öğrenciler düşünme becerilerini gerçekten kazanmışsa, bu becerileri karşılaştıkları yeni durumlara transfer edebilmelidirler.

Doğanay ve Ünal'ın (2006) aktardığına göre Beyer (1991) bir düşünme becerisinin etkili öğretimi için altı basamaktan oluşan bir strateji önermiştir.

Bu basamaklar:

1. Giriş.
2. Rehber eşliğinde uygulama.
3. Bağımsız uygulama.
4. Transfer veya genişletme.
5. Rehberli uygulama.
6. Özerk kullanım.

Giriş basamağında, öğretilecek beceri belirlenir ve öğrencilere kısaca tanıtılır. Bu tanıtımın amacı, seçilen becerinin tanımları ve özellikleri hakkında öğrencileri bilgilendirmektir. Örneğin yazılı bir metindeki ön yargıları ayırt etme becerisi seçilmiş olsun. Öğretmen girişte bu beceriyi tanıtır. Beceriye oluşturan kuralları ve işlemi açıklar. Kullanıldığı yerleri gösterir.

Rehber eşliğinde uygulama basamağında, öğrenciler kendilerine sunulan ve açıklanan beceriyi öğretmenle birlikte uygulamaya başlarlar. Bu uygulama, öğrenciler beceriyi bağımsız olarak uygulayıncaya kadar devam eder. Örneğin öğretmen ön yargılı ifadeler bulunan bir metin seçerek, giriş kısmında açıkladığı ön yargılarla ilgili özelliklerin, bu metinde nasıl yer aldığını ve bunların nasıl ayırt edilebileceğini gösterir. Rehberli uygulamada, ilk başta öğretmenin yardımı fazladır, ancak bu giderek azalmalıdır.

Bağımsız uygulama aşamasında, öğrenciler artık verilen beceriyi, başkalarından yardım almaksızın uygulayabilirler. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, uygulamaların aynı tür veya konu içinde olmasına dikkat edilmesidir. Yukarıdaki örneğe devam edersek, bu aşamada öğretmen, benzer yazılı metinler getirerek, onlardaki ön yargılı ifadeleri ayırt etmelerini isteyebilir.

Transfer basamağında, bağımsız olarak uygulanmaya başlayan beceri, diğer alanlara ya da durumlara uyarlanmaya çalışılır. Öğrenciler genellikle bir düşünme becerisini kendiliğinden transfer etmekte zorlanırlar. Bu nedenle transfer çalışmaları, beceri öğretiminin bir parçası olmalıdır. Transfer aşamasının gerektirdiği zaman, becerinin yeni duruma yakınlığına, öğrenilen durumun beceriye yakınlığına, öğrencilerin uzmanlık seviyelerine, becerinin karmaşıklığına ve öğrencilerin yeni duruma aşinalık derecelerine göre değişir. Ön yargıları belirleme ile ilgili beceride transfer işlemi, yazılı anlatımlardan sözlü anlatımlara geçilerek yapılabilir. Sınıfa sözel anlatım örnekleri getirilerek, aynı işlemlerin bunun üzerinde yapılmasına çalışılır.

Öğrenciler bir düşünme becerisini yeni durumlara uygulama sürecinde de, bir rehberin yardımına gereksinim duyabilirler. Bu nedenle rehberli uygulama etkinliklerine

transfer aşamasında da devam edilmelidir. Burada öğretmen farklı durumlar sunarak, becerinin bu farklı durumlarda uygulanabilmesine yardım eder. Ancak bu yardım gittikçe azalarak devam etmelidir. Örnekle ilgili olarak bu aşamada öğretmen, görsel, sözel farklı durumlar sunarak, bu durumlarda var olan ön yargıların belirlenmesi için öğrencilerle birlikte çalışır.

Bir düşünme işlemini veya stratejisini kendi başına bilgi oluşturmak için kullanabilmek, düşünme eğitiminin hiç şüphesiz en önemli amaçlarından biridir. Üçüncü basamaktaki bağımsız uygulamalar için geçerli stratejiler bu aşamada da geçerlidir. Sorulara yanıt verme, tartışmalara katılma, yazma, araştırma projeleri, yapılabilecek bazı stratejilerdir. Özerk kullanım aşamasında artık öğrenci, ilgili beceriyi, karşılaştığı tüm durumlarda kullanabilir. Örneğin ön yargıları ayırt etme becerisini kazanan bir birey, artık tüm yaşamında ön yargılı ifadeleri kolaylıkla ayırt ederek, daha doğru ve nesnel bilgilenmeye çalışır.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini savunanlar, bu becerilerin herhangi bir alana özgü olmadığını, bu becerileri kazanan birinin kolaylıkla bunları yaşamın her alanında kullanabileceğini savunmaktadırlar.

İçerik ve beceri temelli öğretim yaklaşımının ana başlıklarda ileri sürdükleri temel varsayımlara dayalı olarak farklılıkları Çizelge 2.6.'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.6. İçerik ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Konu Başlığı	İçerik Temelli Yaklaşım	Beceri Temelli Yaklaşım
Düşünme Şekli	Düşünme her alanın kendine has bir yapıda gerçekleşir.	Düşünme geneldir.
Transfer	Bir alana dayalı geliştirilen düşünme becerileri, günlük hayatta benzer konulara daha kolay transfer edilebilir.	Düşünme genel olarak öğrenilir ve her tür konuya kolayca transfer edilebilir.
Öğrenilme Şekli	Her konu kendine has düşünme şekli ile birlikte öğretilirse daha iyi öğrenilir, derinlemesine öğrenme sağlanır.	Beceri bir konudan bağımsız şekilde daha iyi öğrenilir. Bir içeriğe dayalı düşünme öğretiminde, öğrenen içeriğe yoğunlaşarak beceri öğretimi kaçırabilir. Düşünme bir bütünlük içinde öğrenilmelidir.
Öğrenci Tutumları	Bir içerik düşünme becerileri ile entegre edilerek öğrenildiğinde öğrenenin öğrenilen konuya ve düşünmeye ilişkin ilgi ve tutumu artar.	Ders içeriklerinden bağımsız öğrenmeler düşünmeye ilişkin olumlu öğrenci tutumlarının gelişmesini kolaylaştırır.
Ekonomiklik	Düşünme becerilerinin her bir dersin içeriğine has bir şekilde ayrı ayrı öğretilmesi kabul edilebilir bir uygulamadır.	Düşünmenin her derste ayrı ayrı öğretilmesi gereksiz tekrarlara sebep olur. Bu da fazladan maliyet ve emek anlamına gelir.

E. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon'un (1989) benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Eleştirel düşünmenin kendi içinde bazı temel becerileri vardır. Yukarda açıklanan yaklaşımlardan hangisi kullanılırsa kullanılsın bu becerilerin öğrenenlere kazandırılması gerekir. Yukardaki yaklaşımlar bu becerilerin nasıl öğretileceği ile ilgilidir. Düşünme sürecinde her ne kadar bu beceriler bir birinden bağımsız olarak kullanılsa da eleştirel düşünme öğretimin daha iyi anlaşılabilmesi için bu beceriler ayrı ayrı ele alınmıştır. Swartz ve Park (1994) bu becerileri ve öğretimini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

A. Kaynakların Güvenirliğinin Sorgulanması (Reliability Of Sources)

Günlük hayatımızda gerek genel gerekse teknik konularda çevreden pek çok bilgi alınmaktadır. Çoğu zaman bilgi alınan olay ya da konuya tanık olamadan bu bilgilere inanılır. Rahatsızlıklarla ilgili ilaç kullanımından bir yere seyahat etmeye kadar hayatı önemli derecede etkileyen pek çok konuda karar verirken çevremizden gelen bilgilere göre davranılır.

Ama maalesef bazen başkalarından yanlış bilgiler alınmaktadır. Kasıtlı aldatma ya da çarpıtma yanlış bilgilendirme etkenlerinden bazılarıdır. Bazen bir konuda otorite olan kişilerin bile çevresindekilere sağlam bilgiler veremediği gözlenir. Bunun sebebi aceleyle yargılama yapmaları ya da onların bilgi aldıkları kaynakların güvenilir olmamasıdır.

Bu konuda yaşanan yaygın problemlerden biri bilgi alınan kaynağın sıklıkla sorgulanmamasıdır. Bilgi kaynağı sorgulansa bile bir ya da birkaç faktör ona güvenilmesine neden olur. Diğer bir etken ise, bilgi kaynağı alanında uzmanla, onun geçerli bilgiler sağlayacağı varsayılır. Tüm bunlara rağmen bir kişi dostça ya da alanında uzman gibi görünse bile bazen geçerli bilgiler veremeyeceği bilinmelidir. Bu nedenle verilen bilgilerin güvenilirliği araştırılmalıdır.

Kaynakların güvenirliliğinin belirlenmesinde önemli olan bir diğer etken de bilgi kaynağının türüdür. Kaynaklar birincil ya da ikincil olabilir. Birincil kaynaklar bir olayı yaşayan, gören ya da gerçekleştiren kişiler ya da bir fikri ilk ortaya koyan uzmanlardır. İkincil kaynaklar ise bunları aktaranlardır. Birincil kaynaklar ikincil kaynaklara oranla daha güvenilirdir.

Kaynakların türleri ile ilgili diğer bir özellik de kaynağın yapısı ile ilgilidir. Bilgiyi veren ailemizden biri olabileceği gibi, bir tanıdığımız, bir yayın, bir medya organı ya da verdiği bilgiler yoluyla kazanç sağlayan kişiler olabilir. Bir konuda önemli bir bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bu kaynakların hangisinin kullanıldığı önemlidir.

Kaynakların güvenilirliğinin belirlenmesinde kaynağın bu konudaki ünü, geçmişte alanında sağladığı geçerli ve güvenilir bilgiler, kişinin alanındaki uzmanlığı, verdiği bilginin güncelliği, bilgi toplanırken kullanılan yol ve yöntemlerin uygunluğu ve bilgi ile ilgili olarak kanuni haklar dikkate alınmalıdır. Bir kaynağın güvenilirliği ile ilgili diğer bir veri de bu konu ile ilgili güvenilir diğer kaynaklarca güvenilirliğinin doğrulanmasıdır.

Bir olayla ilgili bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin belirlenmesinde görgü şahidinin birincil kaynak olması önemli bir unsurdur. Bir gözlemcinin araç-gereç kullanması, olayla ilgili beklentisi yani ne görmeyi umduğu ve raporun ne zaman yazıldığı önemlidir. Araştırmalarda kaynakların güvenilirliği ile ilgili doğru bir yargıya ulaşmanın en iyi yolu araştırmacıya rehberlik edecek bir kontrol listesi oluşturmaktır.

Aşağıda yer alan örnek bir düşünme haritası kontrol listesinde yer alabilecek önemli konuları içermektedir. Kaynak hakkında fazla bilgi bulunmadığı zaman bu tür bir düşünme haritası kullanmak faydalı olacaktır. Bilgi kaynağı yazılı bir kaynak ise kullanılabilir örnek bir düşünme haritası Çizelge 2. 7.'de sunulmuştur:

Çizelge 2. 7. Yazılı kaynakların güvenilirliğinin ustalıkla değerlendirilmesi

Yazılı Kaynakların Güvenirliğinin Ustalıkla Değerlendirilmesi

1. Dikkate alınan bilginin kaynağı nedir?
2. Aşağıdaki kategorilere göre kaynağın güvenilirliği ile ilgili mevcut etkenleri listele:
 - a. Yayınlanması ile ilgili bilgiler
 - Yayınlandığı tarih
 - Yayın ünü
 - Yayın türü (Rapor, kurgu, makale, reklâm vs.)
 - b. Yazar hakkında bilgiler
 - Uzmanlık alanı
 - Bakış açısındaki taraflılık
 - Özel ilgi alanı
 - Kaynağın birincil ya da ikincil oluşu, eğer ikincil bir kaynak ise ilk bilginin alındığı diğer kaynağın güvenilirliği.
 - Diğer uzmanlarca desteklenmesi ve doğrulanması
3. Mevcut etkenleri değerlendirip bu etkenlerin üzerine bina edilen bilgilerin güvenilir olup olmadığına karar verme.

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:343)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Alınan bilgi yapılan bir gözlemle elde edilmişse gözlem raporunun güvenilirliğinin belirlenmesinde Çizelge 2.8.'deki düşünme haritasından yararlanılmalıdır:

Çizelge 2.8. Gözlem raporlarının kaynak olarak kullanıldığı durumlarda kullanılacak örnek düşünme haritası

BİR GÖZLEMİN KESİNLİĞİNİN BELİRLENMESİ 1- Bu olayda: a)Gözlemcinin, b)Gözlemin, c)Raporun, hangi özellikleri mevcuttur? GÖZLEMÇİ: a) Daha önceki bilgi birikimi b) Gözlemcinin özellikleri (olayla ilgili yatkınlığı) c) Normal güvenilirliği d) Ön yargıdan uzak oluşu e) Zihni durumu f) Gözlem için fiziki özellikleri (görme-işitme vs.) g) Gözlem kapasitesi (olaya yakınlığı, olaya hâkimiyeti, dikkatini toplama ve sürdürme becerisi) h) Beklentisi ve bakış açısı, GÖZLEMİN YAPILIŞI - a- Sıklığı - b- Kullanılan araç-gereç: * Kesinlik, *Gözlem koşulları, *Nasıl yapıldığı, - c- Zaman ve konum - d- Tekrarlanabilirliği, RAPOR - a- Gözlemden ne kadar sonra yazılmış? - b- Ayrıntılı mı? (çizim ve resimler, grafikler, ses ve görüntü kayıtları vs.) - c- İfade ve bulgular tarafsızca ifade edilmiş mi? DOĞRULAMA - A- Başkaları tarafından doğrulanıyor mu? - B- Bence doğru mu? 2- Bu faktörleri değerlendirdiğin zaman yapılan gözlemin güvenilirliği ile ilgili nasıl bir sonuca ulaştın?
--

Kaynak:Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:344) 'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Etkinliklerin uygulanışında öğrencilerin bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek için Çizelge 2.9.'da sunulan örnek veri düzenleme tablosu kullanabilir.

Çizelge 2.9. Kaynakların güvenilirliğinin değerlendirilmesi örnek veri düzenleme tablosu - 1

KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ			
KAYNAK	SORULAR	BİLGİ	
			GÜVENİLİR (+) GÜVENİLMEZ (-) BELİRSİZ (?)

Kaynak:Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:352)’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yukarıdaki tablonun işlenmiş şekli Ek-10’da Kaynakların Güvenirliği etkinliğinde sunulmuştur.

Öğrencilere bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamayı öğretmenin amacı onları sorgulama yapma konusunda cesaretlendirmektir. Öğrencilere “verilen kaynaklardan hangisi daha güvenilirdir?” diye sormak yeterli değildir. Güvenilir bir yargılama yaparken kaynağın güvenilirliğini kabul ya da reddetmesini açıkça söyleyebilmesi için öğrencileri cesaretlendirmek gerekir.

Kaynakların güvenilirliğinin öğretiminde ders etkinlikleri için en uygun içerik, özgün konulardır. Kaynakların güvenilirliği ile ilgili ders planları için zengin içerik sağlayan dört tür durum vardır. Bunlar:

1. Öğrencilerin öğrendiği bilgiler hakkında aynı görüşte olmayan kaynaklar: Örneğin, öğrencilere tarihi olaylarla ilgili farklı görüşleri savunan yazılar verilebilir.
2. Gözlem sonuçları ve ölçümlerin çeliştiği, tartışmaların sürdürülebileceği, sürprizlerin olduğu durumlar: Örneğin, fen sınıflarında laboratuvar sonuçları ya da ölçümleri, matematik dersinde yapılanlardan yaygın şekilde sık sık farklılık gösterir. Ya da sosyal durumlarla ilgili gözlem tutanakları yazılı metinlerdekinden farklıdır.
3. Öğrencilerin yazılı çalışmaları, referansları ve araştırmaları için ulaşılabilir kaynakları arasında nitelik farklılıkları vardır. Örneğin, okul kütüphanelerinde, öğrencilerden çalışmalarını istediğiniz konu ile ilgili daha çok popüler, geçersiz, çok yakın geçmişteki bilgileri içeren kitaplar vardır.
4. Tartışma yapmak için belirli kaynaklar hakkında güven ile ilgili olarak öğrencilerin öğreneceği hayali karakterler ya da kişiler. Örneğin, çeşitli tartışmalara yol açan tarihi olaylar problemleri bilgiler içerir. Çocuk hikâyelerindeki (Hansel ve Gratel, Tavuk Mavuk vb.) karakterler kaynakları hakkında düşünülmezsizin aceleyle kabul edilir.

Bu becerinin öğretiminde beceri temelli öğretim seçilebilir. Bunun için öğrencilere düşünme haritaları verilir ve bunları kılavuz olarak kullanmaları istenir. Böylece öğrencilerin dikkate değer bir kaynak hakkında ilgili faktörlerin listesini yapmaları sağlanır. Bu haritaya dayalı olarak formüle edilen kaynak hakkındaki doğrudan sorular yoluyla bu etkenler hakkındaki öğrencilerin düşüncelerini kullanarak öğrenciler harekete geçirilebilir.

Mümkün oldukça, özel bir örnek hakkında öğrencilerin kendi yorumlarından kaynakların güvenilirliğinin denenmesi için düşünme haritaları türetmeleri önerilir. Bu tümevarımsal yaklaşımı kullanmayı öğretecektir. Öğrencilere sorulan genel soruların gruplandırılarak her bir sorunun ait olduğu grupla ilişkilendirilmesi sağlanır. Bu uygulama ile ilgili bir örnek Çizelge 2.10.'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.10. Kaynakların güvenilirliğinin değerlendirilmesi örnek veri düzenleme tablosu - 2

Bilgi Kaynağının Güvenirliği Hakkındaki Sorular	Sorunun Tipi		
	Gözlem	Doğrulama	Rapor
Geçmiş çalışmaları nasıldır?	→		
Bu raporu ne zaman yazmış?			→
Ne tür ekipmanlar kullanılmış?	→		
Diğer uzmanlar gözlemcinin raporu hakkında ne diyor?		→	

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:370)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Swart ve Parks (1994:346) bu becerinin ilköğretimin birinci kademesinde öğretilbileceğini belirtmektedirler. Etkinlik ve becerilerin öğrencilerin bulundukları yaşın özelliğine uygun şekle getirilerek öğretim sağlanabilir. Öğrencilere öğretim programı aracılığıyla çalışma yaptırıldıktan ve bir kontrol listesi oluşturmaları sağlandıktan sonra bu kontrol listesini kullanarak bol miktarda alıştırma yapmaları sağlanmalıdır. Bu düzeyde kullanılabilecek örnek bir düşünme haritası Çizelge 2.11.'de gösterilmiştir. Kontrol listelerini yeni bir çalışmaya uygulayacakları zaman öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

Çizelge 2.11. Kaynaklarının güvenilirliğinin ilköğretim birinci kademe değerlendirilmesi için örnek düşünme haritası

KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİ
A- Bir kaynağın güvenilir olup olmadığını ortaya çıkarmak için:
1. Kaynak konuyu iyi bilen birisi midir?
2. Diğer insanlar bilgi aldığımız kaynağa güveniyor mu?
3. Kaynak bilgiyi başka birinden almış ise bilginin alındığı ilk kaynak güvenilir midir?
4. Dikkatli bir araştırma yapılmış mı?
5. Bilgi kaynağına güvenmen bir sebebe mi bağlı? (satış/reklâm/menfaat)
6. Bilgi kaynağı başkaları tarafından güvenilir ve tanınır biri midir?
B- Başkaları da bilgi kaynağı ile aynı düşüncede midir?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:346)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

B. Nedensel Açıklama (Causal Explanation)

İstenilmeyen bir olay önlenmeye ya da istenilen bir şey oluşturulmaya çalışıldığı zaman, genellikle bu olayların nedeni bulunmaya çalışılır. İstenmeyen sonuçların önlenmesinde ya da istenenleri güçlendirmek için nedensel şartlar değiştirilmeye çalışılır.

Olayların ya da durumların sebeplerinin bilinmesi, olayın gerçekleşmesini önleyemese de onların tahmin edilmesini sağlar. Böylece olayların zararlı etkilerinden korunulabilir ya da en aza indirebilir. Günlük yaşantımızda karşılaşılan sorunların çözümünde sürekli olarak olayların sebepleri açıklanmaya çalışılır. Örneğin, otomobilimiz çalışmadığı zaman, niye çalışmadığını bulmaya çalışır ve bir sebep ararız.

Olayların sebeplerini bulurken bazı problemlerle karşılaşırız. Özellikle kontrolsüzce ortaya atılan sebepler bizi yanıltabilir. Olayların sebeplerini bulurken nadiren kontrol yaparız. Önce olay olur, sonra sebepleri araştırılır. Bu şartlar altında, olayların sebebini açıklama bir çıkarım sorunu haline gelir.

Olayların sebeplerini dikkatli şekilde düşünmezsek, ciddi sonuçlar doğuracak aceleci kararlar alırız. Aceleyle yapılan değerlendirmeler yanlış çözümler üzerinde para ve zaman kaybına sebep olur.

Sebepler hakkında aceleci sonuçlara varmanın iki kaynağı vardır. Bunlardan birincisi aklımıza ilk gelen sebebi doğru olarak kabul etmemizdir. Genellikle aynı olayla ilgili geçmişte görülen sebepler bize inandırıcı gelir ve geçerli olarak kabul edilir. Bir olayla ilgili olası diğer sebepler düşünülmez ve incelenmez.

Aceleyle bir yargıya varmamıza sebep olan ikinci hata kaynağı ise olası diğer ihtimalleri düşünürken, bunlardan hangisinin en iyi olduğunu belirlemede elimizdeki delilleri dikkate almamamızdır. Elimize geçen küçük bir delil olayın muhtemel sebebi olarak onu kabul etmemize neden olur.

Olayların sebebini araştırırken yapılan yaygın hatalar şöyledir:

- Diğer olası sebepler düşünülmeden sadece bir sebebin dikkate alınması ve onaylanması,
- Bir sebebin gerçekliğini belirlerken kolay ulaşılabilen ve anlamlı küçük bir delili hesaba katarak diğer delillerin göz ardı edilmesi,
- Olayların gerçek sebeplerini tespit ederken aceleyle karar vermekten kaçınılmalıdır. Muhtemel sebeplerden en uygununu seçerken de elimizdeki delilleri kullanmak gerekir.

Sebepler hakkında ustalıkla düşünme dört önemli sorunu içerir. Bunlar:

1. Muhtemel sebepler hakkında fikir üretme,
2. Muhtemel sebeplerin gerçekleşmesi için gerekli delillerin neler olacağını hesaba katma,
3. Sahip olduğumuz delilleri ve toplamamız gereken ek delilleri dikkate alma.
4. Sebepler hakkında delillere dayalı olarak yargılama yapma.

Bu dört faktörün dikkate alınması, sebebe dayalı doğru yargılama yapmamızda bize yardımcı olacaktır. Bir olayın gerçek sebebinin belirlenmesinde Çizelge 2.12.’deki soruları kendimize sorarak ve dikkatlice cevaplayarak yaygın hatalardan sakınabiliriz.

Çizelge 2.12. Nedensel açıklama örnek düşünme haritası

NEDENSEL AÇIKLAMA – DÜŞÜNME HARİTASI
1. Bir olaydaki olması mümkün (muhtemel) sebepler nelerdir?
2. Muhtemel sebepleri destekleyen ya da onlara zıt olan neler bulabildin?
3. Olaya neyin sebep olduğunu denemek için hangi delillere sahipsin, hangi delilleri toplaman gerekir?
4. Delillere dayalı olarak, gerçekleşme ihtimali en güçlü olanı hangisidir?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:386)’dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Bazı olayların bir birine bağlı birden çok sebebi olabilir. Zincirleme bir şekilde görülen bu sebeplerin de değerlendirilmesi gerekebilir.

Olayların gerçek sebeplerini ustalıkla tespit etme becerisinin öğretiminde belirli sebep ve sonuçların tanımlanması, ya da “olayın sebeplerini tanımlayınız” gibi sorular sorulması yeterli değildir. Öğrenciler olayın sebebinin ne olduğunu bilmeseler bile, öğrencilere sadece “Olayın sebebi nedir?” diye sormak yeterli değildir. Örneğin, “Ortaçağ Avrupa’sında veba niçin bu kadar hızlı yayıldı?” şeklindeki tipik harekete geçirici sorular fazla düşünme gerektirmeyecektir. Bu tür sorular öğrencilerin olayların gerçek sebebini ustalıkla bulma becerilerinin öğretimine katkı sağlamayacaktır.

Öğrencilere, beceri temelli öğretim yoluyla olayların gerçek sebeplerini ustaca bulma becerisi kazandırılırken Çizelge 2.12.’de belirtilen düşünme haritasındaki soruları, öğrencilerin kendi kendilerine sorma becerisi kazandıracakları etkinliklere yer verilmelidir. Bununla birlikte özellikle ilköğretimin birinci kademesinde Çizelge 2.13.’deki örnek düşünme haritasının kullanılması önerilir.

Çizelge 2.13. İlköğretim düzeyi sebepleri bulma örnek örnek düşünme haritası

SEBEPLERİ BULMA DÜŞÜNME HARİTASI - 2
1. Bazı muhtemel sebepler nelerdir?
2. Bulabildiğin muhtemel ipuçları nelerdir?
3. Sahip olduğun gerçek ipuçları nelerdir?
4. İpuçları sebep hakkında ne göstermektedir?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:390)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Beceri temelli öğretimde olayların sebebini ustaca açıklama becerisinin öğretimi aşağıdaki basamakları izlemelidir.

1. Hangi becerinin öğrenileceğinin açıklanması
2. Sebebini açıklama veri düzenleme tablosunu kullanmak için öğrencilere yardım ederek ve alternatif açıklama ve veriler hakkında sorular sorarak, bu becerinin kullanıldığı bir etkinlikte öğrencilere rehberlik edilmesi,
3. Sebebini açıklama becerisinde nelerin gerekli olduğunu açıklamada ve düşünme haritasını kullanarak stratejileri kullanmada öğrencilere yardımcı olunması,
4. Farklı içerikler kullanarak bu tür düşüncelerle ilgili bol miktarda alıştırmaya fırsatları oluşturulması.

Sonuç olarak öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, ayrıca onların bir birlerine rehberlik etmelerinin sağlanması gerekir.

İçerik temelli öğretim yoluyla sebebini açıklama becerisinin öğretilmesinde genel olarak iki tip içerik vardır:

Birincisi, öğretim programlarındaki kavram ve temel fikirleri anlamının öğrenilmesi için sebebini açıklama becerisinin önemli olduğu içeriklerdir. Örneğin, Fen Bilgisinde bitkilerin yetişmesi, maddenin hallerinin oluşumu, hava koşulları gibi konuların daha iyi öğrenilebilmesi için bunlara sebep olan etkenlerin bilinmesi gereklidir.

İkincisi, sebepleri hakkında görüş ayrılıklarının bulunduğu ya da bu olayların gerçek sebeplerinin henüz hiç bilen birinin olmadığı, ama sebebini açıklanmasının önemli olduğu içeriklerdir. Örneğin, dinazorların neslinin kayboluşu bu tür bir içeriktir.

Nedensel açıklama becerisinin öğretiminde Çizelge 2.14.'te sunulan örnek veri düzenleme tablosundan yararlanılabilir:

Çizelge 2.14. Nedensel açıklama örnek veri düzenleme tablosu

NEDENSEL AÇIKLAMA			
MUHTEMEL DELİLLER		GERÇEK DELİLLER	

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:391)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

C. Geçerli Tahmin Yürütme (Prediction)

Her ne zaman bir şey olacağını beklesek bir tahmin yaparız. Eğer bu gerçekleşmesini istediğimiz bir olaysa onu gerçekleştirmek için hemen harekete geçeriz. Eğer bu gerçekleşmesini istemediğimiz bir şeyse, ondan kaçınmaya çalışırız.

Yapılan tahminlerden bazıları gelecekteki genel durum ya da eğilimler hakkındadır. Havanın önümüzdeki hafta nasıl olacağı, gelecek yıl ekonominin nasıl olacağı, küresel ısınmanın olup olmayacağı gibi sorular bu türdendir.

Bazı tahminler de şu an olan ya da olacağı düşünülen olaylarla ilgilidir. Örneğin, bir fırtınanın yaklaştığını duyarsak, sel ve rüzgârın etkisine karşı hazırlık yapmak gerekir.

Diğer taraftan daha henüz olmamış ama olacağını düşündüğümüz olayların sonuçlarını merak ederiz. Örneğin, yapılacak milletvekili seçimlerinde X partisinin çoğunluğu elde edeceği düşünülüyorsa, durumun ekonomiye etkisinin merak edilmesi gibi.

Doğru tahmin yapabilme daha dikkatli olmamız için seçenekler sunarken hayal kırıklığı yaşama ihtimalimizi en aza indirir. Bu takdirde ustaca yapılan tahmin karar vermenin önemli bir alt becerisidir.

Üç tip tahmin vardır:

- 1.Genel durum ya da eğilimleri tahmin etme
- 2.Dikkate değer bir olayın etkilerini tahmin etme
- 3.Seçeneklerin/alternatiflerin sonuçlarını tahmin etme.

Tahmin yaparken yaşanan en yaygın problem gelecekte nelerin olabileceğini düşünürken zamanı hesaba katmamaktır. Tahmin yaparken “Bu olay yarın nasıl olabilir?” “Devam edecek sürede bu olayın sonuçları neler olabilir?” sorularını kendimize sormadığımız görülür.

Gelecekte neler olabileceğini hesaba katsak bile gerçekdışı beklentilerimiz oluşabilir. İyi bir sebebimizin olmadığı halde farklı beklentiler ya da korkular oluştururuz. Örneğin, bilet bulamayacağımız endişesi ile yemeğimizi yarıda keserek sinemaya gitmek gibi. Aslında filmin popüler olduğu ve insanların filme yoğun ilgi göstereceği konusunda elimizde hiçbir delil yoktur. Ne olacağı hakkında bir zandan daha ileri gitmeyen aceleyle yapılan tahminler risk almamıza neden olur.

Tahmin yaparken yaşanan önemli problemlerden biri de bir olayın olacağı ile ilgili sebepleri düşünebiliyor olmamıza rağmen tahminimizi değiştirebilecek önemli bilgileri kullanmamamızdır. Geçmişte randevularına sürekli geç kaldığını bildiğimiz bir arkadaşımızla saat 17.00’de kafeteryada buluşmayı kararlaştırdığınızda, eğer tam 17.00’de kafeteryada olmak için acele ediyorsanız daha önceki bilgilerinizi kullanmıyorsunuz demektir.

Gelecekle ilgili beklentiler geliştirirken tahminimizle ilişkili tüm bilgileri hesaba katmamak, ustalıkla tahmin yaparken görülen diğer bir eksikliktir.

Tahminimizin iyi yapıldığından emin olmamız oldukça önemlidir. Ustaca tahmin yapmak, nelerin olabileceğini ummak ve nelerin muhtemel olduğunu görmek hakkında dikkatlice düşünmeyi gerektirir.

Tahmin yapılırken yaşanan belirgin üç problem şöyledir:

- 1.Belirli bir durumun sonucu olarak, olabilecekler hakkında fazlaca soru üretmemek,
- 2.Beklentilerimizin ne kadar gerçekçi olduğunu hesaba katmamak,

3. Beklentilerimizin ne kadar gerçekçi olduğunun belirlenmesinde sahip olduğumuz ya da olmamız gereken ilgili tüm delilleri dikkate almamak.

Tahmin yaparken kullanılabilecek düşünme haritası Çizelge 2.15.'te sunulmuştur.

Çizelge 2.15. Ustalıkla tahmin yapabilme örnek düşünme haritası

USTALIKLA TAHMİN YAPMA
1. Ne olabilir?
2. Bu tahminin gerçekleşeceğini gösteren hangi delili elde edebiliriz?
3. Bu tahminin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ile ilgili ulaşılabilir deliller nelerdir?
4. Elde ettiğimiz delile dayalı olarak tahmin yapılabilir miyiz? Yoksa durum belirsiz mi?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:415)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

İlköğretimin birince kademesindeki öğrencilerle yapılan öğretim etkinliklerinde düşünme haritasının basit hale getirilmiş hali Çizelge 2.16.'da sunulmuştur.

Çizelge 2.16. İlköğretim düzeyinde tahmin yapabilme örnek düşünme haritası

NE OLACAĞINI TAHMİN ETME
1. Ne olabilir?
2. Olayın olup olmayacağını hangi ipucu gösterir?
3. Var olan gerçek ipucu nedir?
4. İpuçları olayın olup olmayacağını göstermek için yeterli mi?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:418)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Bazı durumlarda birden fazla tahminde bulunmak ve seçenekler arasından en uygununu belirlemek gerekir. Bazı olayların birden fazla sebebi ya da etkisi vardır. Bu durumda seçeneklerin sonuçlarından hareketle tahmin yapılabilir. Seçeneklerin sonuçlarından hareketle yapılacak tahmin için kullanılabilecek örnek düşünme haritası Çizelge 2.17.'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.17. Seçeneklerin sonuçlarını tahmin etmede örnek düşünme haritası

SEÇENEKLERİN SONUÇLARINI TAHMİN ETME
1. Belirlenen seçeneklerden hangi sonuçlar elde edilebilir?
2. Her bir sonuç: a. Kararın lehinde mi aleyhinde mi? b. Her bir sonucun önemli bir yanı var mı?
3. Sonuç olma ihtimali nasıldır? a. Sonucun gerçekleşmesinin lehinde veya aleyhinde delil var mıdır? b. Mevcut tüm delillere dayanarak sonucun olası, ihtimal dışı ya da belirsiz olduğu yönleri nelerdir?
4. Sonucun gerçekleşme ihtimali ve öneminin ışığı altında karar tavsiye edilebilir mi?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:416)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Öğretim programları içerisinde tahmin yapmayı gerektiren pek çok konu vardır. Okuma yoluyla tahmin yapma becerisinin öğretiminde hikâyelerdeki karakterlerin nasıl davranacakları ile ilgili tahmin yapma, tarihi kişiliklerin değişik olaylardaki davranışlarının tahmin edilmesi, tarih ve fen derslerinde önemli sonuçların tahmin edilmesi kullanılabilecek içeriklerden bazılarıdır. Örneğin, İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde yaşadığı yerin özelliklerinden hareketle bu yerde yapılabilecek tarım faaliyetleri, yetiştirilebilecek ürünler ve açılabilen sanayi tesislerinin tahmini yapılabilir.

Genel olarak içerik öğretimini zenginleştirirken ustaca tahmin yapma öğretiminde kullanılabilecek üç temel öğretim programı içeriği vardır. Bunlar:

1. Öğrencileri düşünmeye kışkırtan, olayların ya da eylemlerin sonuçlarıyla ilgili içerikler. Örneğin, “Kasabamızın içme suyunun kirlenmesinin sonuçları neler olabilir?” sorusu öğrencileri düşünmeye sevk edecektir.
2. Öğretim programlarında çalışılan önemli kararların sonuçları dikkatle düşünmeyi gerektirir. Pek çok olayın sonuçları öğretim programlarında ele alınmaktadır. Bu sonuçların tahmin edilmeye çalışılması ilgili becerinin geliştirilmesindeki önemli araçlardandır.
3. Öğrencilerin öğrenmelerinin bir parçası olarak net tahminler yapmalarını gerekli kılan içerikler. Öğrenciler bir kompozisyon ya da bir şiir yazacakları zaman, bunların dinleyenler üzerindeki etkilerinin nasıl olacağını tahmin etmek ister.

Tahmin yapma becerisinin öğretimi, 2005 yılında uygulamaya giren öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Özellikle matematik dersi programının önemli konularından biridir. Verilere dayalı olarak ve dikkatlice düşünüldükten sonra yapılan tahmin, zannetmekten ya da uydurmaktan tamamen ayrı bir beceridir. Tahmin yapmada Çizelge 2.18’deki örnek veri düzenleme tablosundan yararlanılabilir:

Çizelge 2.18. Tahmin örnek veri düzenleme tablosu

TAHMİN	
MUHEMEL DELİLLER	GERÇEK DELİLLER

TAHMİN
Ne olabilir?

Tahmin:
Olası mı?
Olası değil mi?
Belirsiz mi?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:415)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

D. Güvenilir Genelleme Yapabilme (Generalization)

Genelleme belirli bir türün bir üyesine ait kişisel özelliklerin türün tüm üyeleri için geçerli kılınmasıdır. Bir türün özel kişisel özelliklerini öğrenirken, aynı zamanda o türe ait tüm bireylerin tek tek kişisel özelliklerini ve farklılıklarını araştırmadan o türün bir üyesinin bize verdiği bilgileri kullanarak öğrenmelerimizi gerçekleştiririz.

Genellemeler yapmak düşüncelerimizi daha etkili hale getirir. Güllerin güzel koktuğunu biliriz. Bu bilgiye dayalı olarak, güllerle ilgili karar verirken yeni bir araştırma yapmadan daha çabuk kararlar verebiliriz.

Genel durumlara ait bilgilerimiz tehlikelerden korunmamıza da yardımcı olur. Örneğin, güllerin dikenli olduğunu biliriz. Bir gül koklayacağımız zaman bizim bu genel bilgimiz gülün dikeninden korunmamıza yardımcı olacaktır.

Pek çok genellemeyi başkalarından öğreniriz, daha sonra da kendimiz onları geliştiririz. Yaptığımız genellemelerde sahip olduğumuz eğilimlerimiz başkalarının yaptığı genellemelerden farklılaşmamıza neden olabilir. Bu risk başkalarından duyduğumuz ya da kendi kendimize oluşturduğumuz tüm genellemeler için geçerlidir. Tüm genellemeler iyi yapılandırılmamıştır.

Genelleme yaparken görülen yaygın hatalar şöyle özetlenebilir:

1. Küçük gruplara dayalı olarak genelleme yapılması
2. Grubun bir üyesinin ya da bu gruba ait küçük bir örneklemin grubun tamamını temsil edip etmediğini bilmeden genelleme yapma.

Genelleme yapma becerisinin öğretimi için öğrencilerin özel örnekler üzerinde çalışmalar yapması sağlanmalıdır. Genelleme yaparken kullanılan örneklemin boyutu ve temsil gücünü belirlemek için öğrenciler düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu belirleme temeli üzerinde genelleme yapılan örnekleme ilgili görüşlerini yansıtmalarını sağlayan fırsatlar verilmelidir. Öğrencilerin oluşturdukları sorularla ve topladıkları bilgilerle elde ettikleri verileri daha anlamlı hale getirebilmeleri için veri düzenleme tablolarından yararlanılabilir. Doğru bir genelleme yapmada yardımcı olacak örnek veri düzenleme tablosu Çizelge 2.19.'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.19. Genelleme yapma örnek veri düzenleme tablosu

USTACA GENELLEME YAPMA			
YAPILAN GENELLEME İFADESİ			
Bu genellemeyi destekleyen bir örneklem tanımlayınız.			
KULLANILAN ÖRNEKLEMİ TANIMLA			
ÖRNEKLEM TARAFINDAN GÖSTERİLEN SONUÇLAR			
Örneklem Boyutu		Örneklem Seçimi	Bu Genelleme:
Küçük ☐		Benzer ☐	Destekleniyor ☐
Orta ☐		Farklı ☐	Belirsiz ☐
Büyük ☐		Tüm Grup ☐	Şüpheli ☐
Örneklem genellemeyi desteklemeye yeterli değilse sebebini açıkla. Hangi yönleriyle farklılık göstermektedir?			

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:345)'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Genelleme incelemeye alınan küçük bir, yani örneklemin kişisel özelliklerinden alınan bilgiler tarafından desteklenir. Bu yüzden genelleme tümevarımsal akıl yürütme şeklinde karakterize edilebilir. Kişisel özellikler hakkındaki bilgilerle başlanır ve genel bir sonuç çıkarılır. Swart ve Parks (1994:444)’e göre doğru bir şekilde genelleme yapmak için kullanılabilecek örnek bir düşünme haritası Çizelge 2.20.’de gösterilmiştir:

Çizelge 2.20. Ustalıkla genelleme yapma örnek düşünme haritası

USTACA GENELLEME YAPMA	
1.	Önerilen genelleme nedir?
2.	Genellemenin doğru olup olmadığını anlamak için gerekli olan örneklem nedir?
3.	Alacağımız örneklem yeterince geniş mi?
4.	Aldığımız örneklem tüm grup gibi mi? Gruba ait diğer unsurlara benziyor mu?
5.	Genelleme örneklem tarafından iyi destekleniyor mu?
6.	Eğer yukarıdaki soruların cevabı evet değilse genellemeyi desteklemek için hangi ek bilgilere ihtiyaç vardır?

İçerik temelli öğretimde genelleme öğrencilerin hemen hemen tüm öğrenmelerinde ortaya çıkar. Fen Bilgisi dersinde: “ısıyan hava yükselir”, “göçmen kuşlar kışın göç eder” “asitler metalleri aşındırır” gibi genellemeler, Sosyal Bilimlerde “endüstrileşme yaşam standartlarını yükseltmiştir” “toplulukların çalışmalarında bir iş gücü paylaşımı vardır” gibi genellemeler görülür.

Öğrencilere genelleme becerilerinin öğretimi için öğretim programlarında yer alan iki tip içerik vardır. Bunlar:

1. Öğrencilere başkaları tarafından doğrudan sunulan genellemelerle ilgili içerikler. Örneğin fen bilgisi derslerinde belirli materyal ve metallerin özellikleri öğrencilere doğrudan sunulur.

2. Öğrencilerin kendilerinin topladıkları bilgiler ya da onlara sağlanan bilgilere dayalı olarak, öğrencilerin genelleme yapabilmeleri için sorular sorulması yoluyla öğretim yapılmasına uygun içerikler. Örneğin, edebiyat derslerinde okuduklarına ya da tarihi olaylara dayalı öğrenci yazıları, çalıştıkları alana ait ayrıntıları gösterir genellemelerin özelliklerini taşır.

Bir araştırma projesi hazırlamak ve uygulamak dikkate değer şekilde öğrencilerin genelleme yapabilmelerinde yardımcı olacaktır. İlköğretimin birinci kademesinde, öğrenciler sınıftaki nesneler hakkında bilgi toplayabilirler. Böyle bir proje ile toplanan bilgiler başkaları tarafından yapılmış genellemeleri test etmede kullanılabilir. İlerleyen

sınıflarda öğrenciler, hoşlanılan ve hoşlanılmayan öğrenci davranışları ile ilgili bir profil oluşturabilirler. Genel sonuçlar çizebilecekleri bir sorgulama listesi oluşturarak ona dayalı genellemeler yapabilirler.

E. Benzerlikler Yoluyla Akıl Yürütme (Reasoning by Analogy)

Bazen cevaplayamadığımız benzer şeyler hakkında sorular türetiriz. Örneğin, öğrencilere insan vücudundaki kan dolaşımını anlatmamız gerektiğinde, öğrencilere doğrudan bu dolaşımı gösterme şansımız yoktur. Bunun yerine bir bina ya da şehirdeki temiz ve atık su borularını gösterip, kan dolaşımı ile su dolaşımı arasında bir benzerlik kurarak açıklayabiliriz.

İki farklı cisim, olay, olgu ya da kavram çeşitli şekilde bir birine benziyorsa, aralarında bir benzerlik kurabiliriz. Eğer, bu benzerliğe dayalı olarak, biri hakkında bildiğimiz bilgilerin diğeri için doğru olduğunu düşünürsek, benzerlik kurarak akıl yürütmüş oluruz. İnsanlar iki varlık arasındaki benzerliklere dayalı olarak sonuç çıkarıp yargılama yapmak için benzerlik yoluyla akıl yürütürler.

Benzerlikler oluşturma, bir benzetme, mecaz ve kişiselleştirmeye (şahıslandırma) dayandırma. Shakspeare “Benim sevgim bir kırmızı gibidir, kırmızı, gül.” diyerek bu sözün ışığı altında kesin kişiliğini, kendi sevgi anlayışını sergilemiş ve sevgisini kırmızı bir gülle ifade etmiştir.

Basit benzerlikler yoluyla akıl yürütürken yaşadığımız problem, kurduğumuz eksik benzerliklerin bizi yanlış sonuçlar çıkarmaya yönlendirmesidir. Örneğin, bir devlet başkanını bir gemi kaptanına benzeterek çalışmalarını ve yetkilerini açıklayabiliriz. Ama bu benzerlikte yanlışlıklar vardır. Çünkü devlet başkanı, bir gemi kaptanı gibi tek başına karar veremez. Kabine ve kongre gibi bazı yönetim organları gemide yoktur. Sonuç çıkarmak için benzerlikler kurma yöntemini seçtiğimizde eleştirel düşünmediğimiz zaman, sadece iki öğenin bir noktasının benzer olması bizim için yeterli görünebilir. Ama sadece bir noktada görülen benzerlik sağlıklı değildir.

Benzerlik yoluyla akıl yürütmede karşılaşılan yaygın yanılgılar şunlardır:

1. İki şeyin benzer olduğuna dikkat ederiz, ama ulaşmak istediğimiz sonucu desteklemek için bu benzerliğin yeterli olup olmadığını sorgulamayız.
2. İki şeyin benzer olduğuna dikkat ederiz, ama bu iki şey arasında ulaşmak istediğimiz sonucun aleyhinde farklılıklar olup olmadığını sorgulamayız.

Ustaca yapılan benzerlik yoluyla akıl yürütme, bir şeyi anlamaya çalışmak için bir birine benzer şeyler aramaya başlamayı gerektirir. Başkaları bir benzerlik önerse bile, amaçlarımıza uygunluğu açısından bir benzerlik olup olmadığının belirlenmesi gerekir.

Önerilmiş bir benzerliği kullanıp kullanamayacağımızı belirlerken, ilk önce önerilen iki şeyin bir birine nasıl benzediğini ve benzerliklerinin önemli olup olmadığına dikkat etmeliyiz.

İki şeyin bir birine belirgin şekilde benzediğini ortaya çıkardığımızda, genellikle bunu benzerlik olarak tanımlarız. Ustaca benzerlikler yoluyla akıl yürütmenin ikinci önemli adımı ise benzerlik kurulan nesneler arasındaki önemli farklılıklar olup olmadığının belirlenmesidir. Özel bir sonuç çıkarmak için eşleştirme yapılan iki şey arasındaki belirgin farklılıkları bulmanın iki yolu vardır. Birinci yol, keşfedebildiğimiz tüm farklılıkları listeler ve bunların hangilerinin önemli olduğunu belirlemektir. İkincisi ise bulduğumuz benzerliklerin geçerliliğini hangi faktörlerin engellediğini tanımlamaktır.

Ustaca benzerlik yoluyla akıl yürütebilmek için öğrencilerin kullanabileceği örnek bir düşünme haritası Çizelge 2.21.'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.21. Benzerlik yoluyla akıl yürütme örnek düşünme haritası

BENZERLİK KURARAK AKIL YÜRÜTME
1. Anlamaya çalıştığımız fikir ya da nesnelerden hangileri bir birine benzemektedir?
2. Belirgin benzerlikleri nelerdir?
3. Benzerlik kurmaya çalıştığımız şeylerden, anlamaya çalıştığımız ve hakkında bilgimiz olmayan şey hakkındaki bilgilerimiz nelerdir?
4. Anlamaya çalıştığımız şeyin bu özelliklere sahip olup olmadığı
5. Bu benzerliğe dayalı olarak anlamaya çalıştığın şey ile ilgili ne sonuca varabilirsin?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:459)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Benzerlik kurarak akıl yürütme becerisinin öğretiminde, öğrencilerden çalıştıkları ya da bildikleri iki şey arasında benzerlikler kurmalarını istemek yeterli değildir. Bu benzerlik kurarak akıl yürütmeden farklıdır. Benzerlik yoluyla akıl yürütmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin niçin bu iki şeyin bir birine benzediğini ortaya koymaları, birinin bilgisinden hareketle diğeri hakkında hangi sonuç ve anlayışların oluşturulabileceğinin belirlenmesi gerekir. Ayrıca, incelenen iki şey arasında problemli çıkarımlara neden olabilecek önemli farklılıkların olup olmadığının da ortaya konulması gereklidir.

Benzerlik kurarak akıl yürütme öğretimi dersleri için öğretim programlarında iki temel içerik yapısı vardır. Bunlar:

1. Öğrencilerin önemli kavram ve fikirleri anlamalarına yardımcı olan açık ve kesin benzerlikler kullanılabilir.

2. Öğrencilerin önemli kavram ve fikirleri anlamalarına yardımcı olmak için onlardan benzerlikler, simülasyonlar ya da modeller oluşturmaları istenir. Örneğin, fen derslerinde öğrencilerin moleküllerin yapısını anlayabilmeleri için modeller oluşturmaları istenebilir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin ekonomi ve piyasa koşullarını öğrenmelerine bir hazırlık olarak sınıf içinde bir mağaza oluşturmaları istenebilir.

İlköğretimin ilk yıllarında benzerlik yoluyla akıl yürütme becerilerinin kullanımında ilk etapta bazı güçlüklerle karşılaşılabilir. Öncelikle öğrencilerin “benzerlik” kelimesi ile tanıştırmaları, benzerlik kurmanın ne olduğunu anlamaları gerekir. Benzerliği olan nesnelerle ilgili resimler onlara benzerliklerin niçin var olduğunu anlamalarında yardımcı olacaktır. Bu dönemdeki öğrencilerin benzerlik kurarak akıl yürütme becerisini kazanmalarında kullanılabilecek basitleştirilmiş örnek bir düşünme haritası Çizelge 2.22.’de gösterilmiştir.

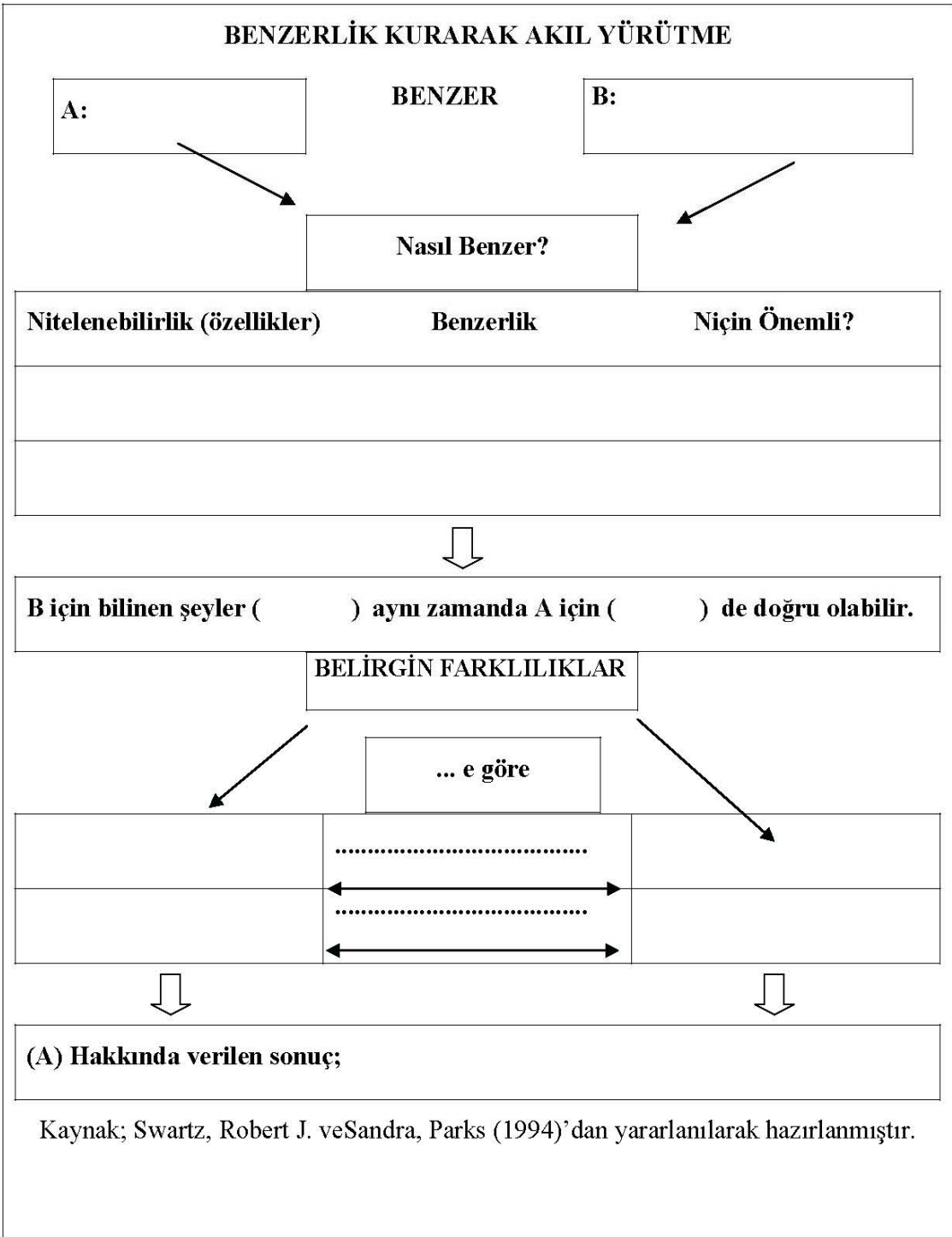
Çizelge 2.22. İlköğretim düzeyi benzerlik yoluyla akıl yürütme örnek düşünme haritası

BENZERLİK KURARAK AKIL YÜRÜTME	
1.	Nesnelerdeki benzerlikler nelerdir?
2.	Nesneler bir birine nasıl benzemektedir?
3.	Benzetim kurmaya çalıştığımız nesneler hakkında sahip olduğumuz bilgiler nelerdir?

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:460)’tan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Düşünme haritaları aracılığıyla elde edilen bilgilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bir veri düzenleme tablosundan yararlanılabilir. Çizelge 2.23’de bu amaçla kullanılabilecek bir veri düzenleme tablosu sunulmuştur.

Çizelge 2.23. Benzerlik kurarak akıl yürütme örnek veri düzenleme tablosu



F. Koşullu Akıl Yürütme (Conditional Reasoning)

Her ne zaman “Eğer , o zaman” şeklinde bir bilgiye dayalı olarak bir sonuç çıkarırsak, koşullu akıl yürütme yapıyoruz demektir. Koşullu akıl yürütme, sahip olduğumuz bilgileri ilişkilendirmenin bir yoludur. Koşullu akıl yürütme

düşünmemizin tamamını kaplar. Gerek günlük yaşantımızı gerekse profesyonel iş hayatımızı kapsar.

Koşullu akıl yürütme, tümdengelim yoluyla akıl yürütmenin bir diğer şeklidir. Koşullu akıl yürütme, bir sonucun olabilirliğini desteklemek için delilleri kullanıyor olmamız nedeni ile olayların sebebini açıklama, tahmin, genelleme ve benzerlik kurarak akıl yürütmeden farklıdır. Bununla birlikte koşullu akıl yürütme tümdengelim yoluyla akıl yürütmenin sadece bir yoludur.

Koşullu akıl yürütme yapılırken bazen hatalar yapıldığı görülür. Bu hatalar şöyle özetlenebilir:

1. Bir konudaki ilişkili tüm bilgiler ile koşullu durumlar arasında ilişki kurmayı düşünmeden bir sonuca varmak
2. Sahip olduğumuz sonuçları doğru olan bilgilerden dolayı, doğru olduğunu düşündüğümüz önceki bilgilerimizin etkisi ile bir sonuç çıkarmak. (doğrulanmış sonuçların yanılgısı.)
3. Önceden yanlış olarak bildiğimiz için yanlış olarak kabul ettiğimiz sonuçların etkisi altında bir sonuç çıkarmak. (Önceki bilgilerin reddedilmesinin yanılgısı)

Koşullu akıl yürütmenin öğretiminde öğrencilere, koşul argümanlarının ana çeşidinin (sonucu onaylama ve öncekini reddetme) her birinin dikkate aldıkları örnekleri sağlamak önemlidir. Öğrencilerin kendi koşullu akıl yürütmelerinde kavradıkları gibi başkaları tarafından verilen argümanları hem analiz hem de tayin etmeleri istenmelidir.

Mantık Ders Kitabındaki birçok koşullu –akıl yürütme alıştırmaları, başkalarının önerdiği ve geçerli olup olmadığına karar verilmesi istenen koşul örneklerinin öğrencilere verilmesini içerir.

Yukarda açıklandığı şekilde günlük durumlarda koşullu akıl yürütme örnekleri oluşturmak kolaydır. Bu tip örnekleri öğretim programları materyalleri içinde bulmak biraz daha zordur. Her şeye rağmen koşullu akıl yürütmenin doğal rol oynadığı iki tip genel durum vardır.

Koşullu akıl yürütme, öğrencilerin araştırdıkları çalışmaları hikâye diyaloglarında ya da tarihi ve bilim kurgu olmayan çalışmalarda kullanılır. Örneğin hikâyelerdeki karakterler sık sık diyalogu kavradıkça ya da zor seçimleri düşündükçe ya açıkça ya da

belirtilmeden koşullu akıl yürütmeye başvururlar. Pek çok çocuk hikâyelerinde koşullu akıl yürütme mevcut, fakat koşul cümleleri belirsiz kalırken açık koşullu akıl yürütme içerir.

Bağımsızlık ilanı koşul cümlesiyle başlar ve yazarların neden bağımsız olmaya karar verdiklerini açıkladıkları önemli bir sonuç önerir.

Öğrenciler, mantıki sonuçlar çıkarmak, koşulla birleştirilen herhangi bir bilgi olup olmadığına karar vermek için koşul cümlelerini öğrenir ve araştırmayı kavrar. Örneğin, öğrenciler “eğer bir dikdörtgenin kenarlarından biri ikiyle çarpılırsa, o zaman alanı da ikiyle çarpılır” şeklinde ‘eğer.....o halde’ şeklinde matematikte bir dizi kural öğrenir. Matematiksel hesaplarda, öğrenciler sık sık belirli matematiksel sonuçları kavramak için bu kurallarla birleştirdikleri bilgiler verilir ya da bilgi toplamak zorundadırlar.

Benzer biçimde Fen’de öğrenciler “eğer bir nesnenin attığı, değiştirdiği su hacmi nesnenin ağırlığıyla aynıysa o zaman nesne yüzer, batmaz,” vb. kurallar öğrenir. O halde önceden olan hakkında sık sık bilgi, veri toplarlar. (Örneğin: nesnenin değiştirdiği suyun ne kadar ağırlığı olur?). Bu bilgiyi edindikleri zaman, koşullu akıl yürütmeyi kullanarak nesnenin yüzüp yüzmeyeceği hakkında bir sonuç çıkarabilirler.

Koşullu akıl yürütme hususunda içerik temelli etkinlikler oluşturma bir tekniği de fen dersinde öğrencilerin çalıştıkları konu hakkında içerisinde karakterlerin koşullu olarak akıl yürütmede bulundukları nükteli bir kısa hikâye oluşturmaktır. Hikayede konu hakkında düşündükçe çeşitli tipte koşullu akıl yürütme kullanan iki öğrenci arasında bir diyalog oluştururuz. Etkinlikler uygulanırken öğrencilerden bu akıl yürütmenin ne içerdiği ve iyi bir koşullu akıl yürütme olup olmadığına karar vermeleri istenir. Öğrencilere koşullu akıl yürütme için düşünme haritasını ve grafik düzenleyiciyi kullanarak bu tip aktiviteler vasıtasıyla rehberlik etmek akıllarında bu stratejiyi sağlamlaştırmaya başlayacaktır.

Öğrencilerin koşullu akıl yürütme anlayışlarını güçlendirmek için öğrencilerden doğru geçerli ve yanlış geçersiz koşullu akıl yürütmelerin kurallarını anlamalarını, düşünerek bulmayı denemelerini ve sonra koşullar hakkında düşündükleri zaman bu kuralları kullanmak için bir plan geliştirmeleri istenebilir. Bu şekilde düşünceleri hakkında düşündükçe, kendi koşul akıl yürütmelerini gözlemek için düşünme haritalarını kullanabilecekleri başka örnekler verilebilir.

Öğrencilerin kendilerinin koşullu akıl yürütmede kavramak zorunda oldukları alıştırmalarla birlikte diğerlerinin koşullu akıl yürütmesini tanıma ve onaylamaları bu tip akıl yürütme becerilerini kullanmalarını kuvvetlendirir, destekler.

Koşullu akıl yürütme becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin kullanabileceği örnek bir düşünme haritası Çizelge 2.24.'te sunulmuştur.

Çizelge 2.24. Örnek Koşullu akıl yürütme örnek düşünme haritası

KOŞULLU AKIL YÜRÜTME 1-Hangi konu hakkında bilgi edinmeye çalışıyorsunuz? 2-O konu hakkında bildiğiniz bir koşul ifadesi cümlesi düzenleyin. 3-Koşul cümlesinin unsurları hakkında hangi bilgiye sahipsiniz? 4-Hangi sonucu dikkate alıyorsunuz? 5-Koşul cümlesinden ve verilen bilgiden sonuca gitmek için akıl yürütmede bulunmak geçerlimi, doğru mu? a-Eğer koşullu cümle ve verilen bilgi doğru, ama sonuç yanlış olsaydı, o zaman akıl yürütme geçersiz, yanlış olurdu. b-Eğer koşul ve verilen bilgi doğru olamazsa, fakat sonuç yanlış olsaydı, o zaman akıl yürütme geçerli, doğrudur.
--

Kaynak: Swartz, Robert J. ve Sandra, Parks (1994:486)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

2.4.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Bir öğretmenin sınıfında yapabileceği en önemli şeylerden biri, öğreteceği konuya ve sınıf düzeyine bakmadan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturabilecekleri şekilde, öğrencilerin kendi yürütücü biliş süreçlerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Öğrenciler düşünmelerinin, sınıflama ve karşılaştırmalarının, düşünmelerindeki yanlışlıkları tanımlamalarının ve kendi kendilerine yanlışlarını düzeltmenin ne olduğunu deneyebilmelidirler (Ornstein ve Lasley, 2004:19). Bunun için öğretmenlerin, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi öğrenme becerilerini kazandırabilmeleri gerekir.

Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için geniş ve derin bir konu alanı hâkimiyetine ve eğitim yöntemleri bilgisine ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinin iyi bir öğretmen oldukları ile ilgili algılamaları ve eleştirel düşünmeye karşı tutumları da önemlidir (Grant, 1988:51).

Öğretmenler hem öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlayıcısı, hem de sınıf ortamının düzenleyicisidir. Baskıcı ve aşırı otoriter ortamlar, sınıfta düşünmenin öğrenilmesini engellemektedir. Aşırı baskı, korku ve heyecan beyinde bazı salgıların aşırı salgılanmasına neden olmakta, bu da zihinsel işlevlerin yavaşlamasına neden olmaktadır. (Jensen, 1998).

Demirel ve Şahinel (2005) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü şöyle açıklamaktadır:

Demokratik eğitim sisteminde öğretmene düşen görevler

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek.
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak.
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak.

Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:

- Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve tercih yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli.
- Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararlarına dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı,
- Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları gerektikçe öğrenciye örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı, öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı,
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve kişisel girişimini özendirme yoluyla işbirliği içinde hoş bir ortamda öğrencilerle çalışmalıdır.

Lipman, öğrencilerin sıradan düşünmeden eleştirel düşünmeye taşınmalarına yardım edilebilmesi için öğretmenlerin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır (Ornstein ve Lasley, 2004:21):

1. Zannetmekten kestirmeye
2. Tercih etmekten değerlendirmeye
3. Gruplandırmadan sınıflandırmaya
4. İnanmaktan varsaymaya
5. Salt çıkarım yapmaktan mantıklı çıkarım yapmaya
6. Kavramları hatırlamaktan ilkeleri kavramaya
7. İlişkilere önem vermekten ilişkiler arasındaki ilişkilere önem vermeye
8. Zannetmekten hipotezler kurmaya
9. Düşünmeksizin görüş önermekten düşünerek görüş bildirmeye
10. Ölçütlerle değerlendirmeden yargılama yapmaktan ölçütlerle değerlendirerek yargılama yapmaya.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003:25-26) eleştirel düşünmenin kolaylaştırıcısı bir öğretmenden beklentilerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

- Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, usluluk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırarak, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü
- Ders kitabının ve ders programlarının ötesine geçebilme.
- Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme.
- Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıma).
- Etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma.
- Bilginin yaşamla bağlarını kurma.
- “Yansız” değil “sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen” olma.
- Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma.
- Yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama).
- Farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme.
- “Tartışmayı” “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir “tartışmamı”ndan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama, yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama.
- Her akşam o günü – sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılamayan erekleri, vb. – yansıtıcı düşünme ve/ ya da bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme.
- Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma.

Costa (1991) “Öğrenci Düşünmesini Geliştirici Öğretmen Davranışları” adlı makalesinde, düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışlarını dört ana kategoride toplamıştır. Bunlar: (1) soru sorma, (2) planlama, (3) yanıt verme ve (4) model olma.

Sternberg öğretmenlerin model olma davranışlarını daha çok önemser. O’na göre eğer öğretmenler sınıfta tüm becerileri kullanırlarsa öğrenciler bu becerileri daha etkili şekilde uygulayabileceklerdir. Yani, öğretmenler bir eğitimsel olarak eleştirel düşünme yaklaşımlarını vurgulamak ve açıklamak yerine onlara bu becerileri uygulamalarında yardımcı olmalıdırlar (Ornstein ve Lasley, 2004:21)

Eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıfın, aşırı baskı ve korkudan uzak, olabildiğince demokratik bir ortam olması gerekir. Psikolog Carl Rogers, düşünmenin geliştirilebileceği bir ortamın şu iki özelliği taşıması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlüktür.

Psikolojik güvenlik, söylenenlerin tepkiyle karşılanmadığı, olumsuz eleştirilmediği, kınanmadığı bir ortamı ifade etmektedir. Böyle bir ortamda çocuğun tek ve tartışmasız biricikliği kabul edilir. Bu ortamda dışsal değerlendirmeden kaçılarak, çocuğun kendi kendini değerlendirilmesi özendirilir. Bu ortamda empatik anlayış hâkimdir. Çocuk çocuğun dünyasından, onun görüş açısı ele alınarak anlaşılmaya çalışılır. Böyle bir ortamda, çocuk olumsuz bir davranışta bulunduğu, çocuğun öz benliğine değil, yalnızca davranışına tepki gösterilir. Örneğin, “sen geri zekâlısın, aptalsın, adam olmazsın” yerine “bu davranışı sana yakıştıramadım” denilmesi daha uygun olur.

Psikolojik özgünlük çocuğun bulunduğu ortamda ifade özgürlüğüne sahip olması: bir başka deyişle istediğini söyleyebilmesidir. Başkalarının özgürlük sınavını ihlal etmediği sürece, çocuğun istediklerini söylemesi ve yeni şeyler denemek için kendini özgür hissetmesi eleştirel düşünmenin gelişmesi için ön koşul niteliğindedir (Mazano, Brandth, Hugher, Jones, Presseigen, Rankin ve Suhor 1988).

Böyle bir sınıf ortamında öğrenci yanlış yapmaktan korkmaz ve istediğini açıkça ifade edebilir. Ayrıca böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle ilişkilerinde açık bir iletişim oluşur. Öğretmen bir güç ve otorite kaynağı olarak değil, eşit ilişkiler içinde her konuda yardıma hazır biri konumundadır. Öğretmen kendi doğrularını öğrencilere dayatmaya çalışan değil, öğrencilerinin bağımsız düşünerek doğrulara ulaşmasına yardımcı olan birisidir.

2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

İlgili alanyazına bakıldığında, eleştirel düşünmenin ölçülmesi için pek çok yola başvurulduğu görülmektedir. Bunlar çeşitli testler, gözlem tekniği, bireysel görüşmeler ve bu tekniklerin birleşiminden oluşmaktadır. Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testleri iki ana kategoriye ayırarak incelemişlerdir. Birinci kategoriyi, eleştirel düşünmenin belli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış spesifik testler, ikinci kategoriyi ise, eleştirel düşünmenin pek çok boyutunu kapsar nitelikte çok yönlü olarak hazırlanan testler oluşturmaktadır.

Vural ve Kutlu’ya (2005) göre çok yönlü testler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlerin, elle kolayca doldurulabilme ve kolay değerlendirilme gibi

avantajları bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan çok yönlü testler şu şekildedir (Vural ve Kutlu, 2005):

Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X- Cornell Critical Thinking Test, Level X- (1985): Bu ölçme aracı araştırmada kullanılmış olup, veri toplama araçları ile ilgili kısımda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi- Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test- (1985): Ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyi için tasarlanmıştır. Test özellikle belli bir programın etkisini sınamak için, öntest-sontest olarak desenlenmiş araştırmalar için uygun bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır.

New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi- New Jersey Test of Reasoning Skills- (1983): Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Temel eğitim 5. sınıf düzeyinden üniversite düzeyine kadar kullanılabilme özelliğine sahiptir. Test maddelerinin yarıya yakını "çıkarım" becerilerini ölçmeye yöneliktir.

Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi- Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal- (1980): Ortaöğretim 1. sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçek, Watson ve Glaser tarafından geliştirilmiştir. Test, soru örnekleri ve ek bilgiler de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (Watson Glaser Critical Thinking Appraisal): "Watson Glaser Critical Thinking Appraisal" adlı ölçek, Goodwin Watson ve Edward Glaser tarafından ilk olarak 1964 yılında geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren Çıkrıkçı (1993, 1996, Evcen, 2002) tarafından Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi adı altında Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin 1964 ve 1994 yılları arasında yayınlanmış altı formu bulunmaktadır.

Özetle, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, farklı yaş düzeylerine ve amaçlara yönelik hazırlanmış pek çok testin bulunduğunu söylemek olasıdır. Türkiye açısından bakıldığında ise sınırlı sayıda ölçme aracının bulunduğu, bunlardan en yaygın olanın da, Çıkrıkçı (1993, 1996) tarafından alanyazında, "Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal" adı ile yer alan Türkçeye "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi" adı ile uyarlanan ölçme aracı olduğu görülmektedir.

2.5. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Kökeni binlerce yıl öncesine giden eleştirel düşünmeyi konu alan araştırma sayısı şüphesiz çoktur. Özellikle yabancı dillerde yayınlanan çalışmalar olukça fazladır. Bu çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili sağlık alanında yapılan araştırmaların, eğitim, felsefe ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmalardan çok fazla olduğu dikkat

çekmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan araştırmaların sayısı çok sınırlıdır. İlgili yayınlar ve araştırmalar, "Türkiye' de Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar" ile "Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar" olmak üzere iki başlık altında incelenmiş ve bu araştırmayla ilgili olan araştırmaların özetlerine, araştırmacıların soy isimlerinin alfabetik sıralarına göre maddeler halinde yer verilmiştir.

2.4.1. Türkiye' de Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Akbıyık (2002) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı farkının olup olmadığı araştırılmıştır. TED Ankara Koleji Vakfı dokuzuncu sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grubun genel akademik başarısı ile matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya ve Türk dili ve edebiyatı dersleri akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip gruptan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ancak İngilizce dersi akademik başarısı yönünden gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünce, tutum ve becerilerinin gelişimine ne ölçüde bir ortam hazırladığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma, Malatya il merkezinden 343 öğrenci (233 genel lise, 110 endüstri meslek lisesi) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle öğretmenlerin hangi tutum ve davranışlarının öğrencilerin serbest düşüncelerini ve fikir üretebilmelerini engellediği ya da teşvik ettiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri, yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri, öğrencileri hayalciliği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, öğrencileri başkalarıyla karşılaştırdıkları ve bu karşılaştırmaların genel liselerde daha sık yapıldığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, yapılan hataları yeterince hoşgörüle karşılayamadıkları, değerlendirmede adaletli davrandıkları, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yeterince başvurmadıkları, öğrencilere karşı çok katı ve sert davranmadıkları, sınıftaki davranışları kısıtladıkları, olumlu öğrenci davranışlarını yerine göre takdir ettikleri, öğrencilere karşı pek alaycı bir tavır içinde olmadıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri ve genel lise öğretmenlerinin bunu meslek lisesi öğretmenlerinden daha çok önemsedikleri, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri, öğrencilere belli oranda güvendidikleri, düşüncelerin özgürce

söylenmesini pek engellemedikleri, ders içi etkinliklerde gayretli ve istekli oldukları, kendi alanlarında belli ölçüde yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Akınoğlu (2001) tarafından yapılan bir deneysel araştırmada kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutundaki erişileri kontrol grubunun erişilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Evcen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu' nun lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için uygulanabilirliği ve bu gruplar için testin psikometrik özelliklerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi - S Formu' nun tüm maddeler üzerinde yapılan test ve madde puanları analizinde kapsama alınan tüm gruplar için orta güçlükte bir eleştirel düşünme testi olarak çalıştığı görülmüştür. Ayrıca test, lise 1.-3. sınıflar ile üniversite 1. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir katsayılar vermesine rağmen, elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları testin orijinal formundan daha düşük çıkmıştır.

Gelen (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okulları dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada Antakya merkezdeki 30 ilköğretim okulunda 4. sınıfları okutan 97 öğretmene anket uygulanmış ve bunlardan rasgele seçilen 24 öğretmene bir ders saati gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme becerisini, karar verme becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve soru sorma becerilerini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini "yeterli" buldukları ancak araştırmacının yaptığı gözlemlerde öğretmenlerin "yetersiz" bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin derslerde genelde ezber soruları sordukları, üst düzey sorulan az sordukları ya da hiç sormadıkları gözlenmiştir. Mezun olunan okul türü, öğretmen cinsiyeti ve branşı ile düşünme becerilerinin kazandırılması arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Hayran (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya

konulmaya çalışılmıştır. Uşak ili merkez ilçesinde görev yapan 240 öğretmenin görüşlerinin alınması sonucu öğretmenlerin %89' u problem çözme, %88' i Eleştirel düşünme ve %54' ü de yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen cinsiyeti ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusuysen branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kaya (1997) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü ve bu gücü etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmıştır. 224 öğrenci üzerinde gerçekleşen araştırmaya göre, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü puan ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorun çözme yaklaşımları incelendiğinde ise öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları belirtilmiştir. Araştırmada yalnızca risk alan ve kendilerini araştırmacı olarak tanımlayanların eleştirel düşünme güçleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, insancıl, adil olma, düşünmeye değer verme, sorumluluk üstlenme, kendine değer verme, sorun hakkında bilgi edinme deneyimi ve farklı seçenekleri dikkate alma özellikleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kazancı (1979) yaptığı araştırmada lise fen programlarının Eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolünü ilişkisel tarama modeliyle belirlemeye çalışmıştır. Toplam 2536 kişi üzerinde yürütülen araştırma sonucunda modern fen programlarının Eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesi bakımından klasik fen programlarından daha etkili olduğu ortaya çıkmış ve ileri sınıflarda olma, Eleştirel düşünme gücü bakımından da daha ileride olmayı sağladığı, Eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde deneyimlerin nitelik ve niceliğinin etkili olduğu görülmüştür.

Kökdemir (2003) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarının neler olduğu, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ve eleştirel düşünme eğitiminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, Başkent Üniversitesi öğrencileri olan deneklere karar verme ve problem çözme alanında kullanılan sorular sorulmuştur. Çalışmada kullanılmak amacıyla, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe' ye uyarlanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksekliği açısından, düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan deneklerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve rasyonel modellere

uygunlukları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğitiminin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp artırmadığını ölçmek amacıyla 10 saatlik bir eğitim programı uygulamış ve eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kadar verdikleri bulunmuş ve psikolojiye giriş ile eleştirel düşünme dersi alan üniversite öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerinin bu tür bir eğitim almayanlara kıyasla yükseldiği görülmüştür.

Kürüm (2002) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe' ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları, cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, üniversiteye yüksek puanla giren öğretmen adaylarının düşük puanla giren öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mirioğlu (2002) yaptığı bir araştırmada yabancı bir dilde yeterlilik ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin başvurdukları öğrenme stratejilerinin eleştirel düşünmeye etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin yabancı dil düzeyleri arttıkça buna paralel olarak da eleştirel düşünme becerilerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca bireylerin sosyo-ekonomik durumlarının eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ve Türk üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının Amerikalı üniversite öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi gerektiğini öneri olarak ifade etmiştir.

Munzur (1998) "Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabının Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme (Edebiyat I ve II Örnekleri)" konulu araştırmasında, kitaplarda

yer alan metinlerden önce ve sonra yer alan bölümlerin yaratıcılık, sorun çözme, eleştirel düşünme alanlarında eğitim vermekten uzak olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, kitaplardaki bu bölümler ele alınarak eleştirel düşünme nitelikleri incelenmiştir, inceleme sonucunda Türk Dili ve edebiyatı kitabının birçok açıdan yetersizlikler içerdiği ortaya konulmuştur. Belirlenen yetersizlikler yirmi maddede listelenmiş ve bu yetersizliklere ilişkin bazı öneriler getirilmiştir.

Öner (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme tutumlarına ve akademik başarıya etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklı akademik başarıya sahipken eleştirel düşünme tutum puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Özdemir (2005) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tutum ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi öğrencilerinden oluşurken, örnekleme Gazi Eğitim Fakültesi'nden 128 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından "orta" düzeyde oldukları, eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim durumu ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Özüberk (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi sulanmıştır. 20' şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun olduğu araştırmada deney grubuna 20 saatlik bir süre Feuerstein' in Aracılı Zenginleştirme Programı temel alınarak hazırlanan 14 etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, hazırlanan Programın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin "varsayımların farkına varma" boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçeğin diğer boyutları olan "çıkarsama", "tumdengelim", "yorumlama" ve "karşı görüşlerin değerlendirilmesi" boyutlarında ise etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Semerci (2000) tarafından yapılan bir araştırmada kritik dūřınme leęi geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek, 200 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeęin son halinde dördü olumsuz, 51' i olumlu olmak üzere 55 madde ortaya çıkmıştır. Bireylerin bazı davranışları yapıp yapmadıklarının ortaya çıkarılmasına çalışılan, 9. ve 47. maddeleri aynı olan ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0.75, Bartlett test değeri 7145.41, Conbach Alpha değeri ise 0.90 olarak bulunmuştur. Semerci (2000), yaptığı araştırmada eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ęretim materyalinin kullanıldığı ęretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verildiği fakat ęretim ortamında kullanılmadığı bir ortamın öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Fırat Üniversitesi Teknik Eęitim Fakültesi nc sınıfında okuyan ve mikro ęretim dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda deney grubu ęrencilerinde daha fazla olmak üzere deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de eleştiri yapma becerisi gelişmiştir.

Semerci (2001) "Eleştiri Yapma Becerilerini Geliştirmeye İlişkin DeneySEL Bir alışma" konulu araştırmasında eleştiri becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan ğretim materyalinin kullanıldığı ğretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verilip ancak ğretim ortamında kullanılmadığı bir ortamı öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi nc sınıfında okuyan ve mikro-ğretim dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun her ikisinde eleştiri yapma becerisi, gelişmiştir. Fakat eleştiri yapma becerisi deney grubunda daha fazla gelişmiştir. Ayrıca olumsuz olarak kabul gören eleştiri yapma anlayışının bu dersi alan öğrenciler açısından değiştiğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmada eleştiri yapma becerisinin geliştirilebileceği görülmüştür. Bunun için de öğretmenin kalıplarının dışına çıkması, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Semerci (2003) tarafından yapılan bir araştırmada Fırat niversitesi' ne bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmedikleri ve bir dönemde alınan "Gelişim ve öğrenme" ile "ğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğretmenlik meslek bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

şahbat (2002) tarafından yapılan bir araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi

öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkisi betimsel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. İstanbul'da dört ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin din dersi öğretmenlerini bilgi aktaran rolünde gördükleri, öğretmen fikirlerine kısmen de olsa eleştiri getirebildikleri, eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin okul idaresi, müfettiş ve müfredat olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahinel (2001) "Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Yaklaşımını Temel Alan Türkçe Öğretim Programına Toplam Erişkiye ve Kalıcılığa Etkisi" konulu nicel ve nitel boyutları olan deneysel nitelikteki araştırmasında, Türkçe dersi öğretim programında, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin dil becerilerinin öğretimi üzerindeki kalıcılığı incelemek ve bu modelin uygulandığı sınıf içinde oluşan sosyal ortamdan öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkilendiğini belirlemeye çalıştığı araştırmasının nicel sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerinin toplam erişilen, üç ve on dört haftalık kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yönlerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan görüşme ve konuşmalar yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, deney grubunda derslerin Dikkati Çekme - Güdüleme, Sunuş, Geliştirme ve Kapanış basamakları olmak üzere dört basamakta işlendiğini, bu basamaklarda, olay, anı, fıkra, güncel olaylar, örnek olaylar ve başarılı bireylerin özgeçmişlerini anlatma, ikili ve grup çalışmaları, bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran, grup ve sınıf tartışmaları gibi çeşitli etkinlikler uygulandığını, öğrenciler, tüm bu etkinlikleri güzel, hoş, ilginç ve yararlı olduğunu belirtmişler, deney grubu öğretmeni yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etki yaptığını ve öğrencilere disiplinler arası bir ortamda, önceki öğrenmelerini transfer etmelerine ve bu bilgilerini tartışmalarına olanak, sağladığını ifade etmiş ve de öğrencilerin, eleştireli düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan eğitim durumlarında, tümleşik dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmaya cesaretlendirildiğini vurgulamıştır.

Tokyürek (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, öğretmenlere bir anket uygulanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %44' ü sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada müfredat tarafından engellendiklerini,

%20' si eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmada okul idaresi, müfettişler ve müfredatın hepsinin engeliyle karşılaştıklarını, %43' ü öğrencilerin diğer unsurlardan daha çok müfredatı eleştirdiklerini, %72' si de eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini belirtmektedir.

Uysal (1998) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünce gücünün geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kontrol grubuna anlatım yöntemi, deney grubuna da tartışma yöntemi uygulanarak yapılan araştırmada tartışma yönteminin eğitim-öğretimde etkin olarak kullanılmasının öğrencilerin olaylara ve olgulara daha eleştirel bakabilmesini sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Adams (1974) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasındaki ilişki gözden geçirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimi ile öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanması arasında var olduğu kabul edilen ilişkiyi reddeden ya da destekleyen bir deneysel kanıt sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının düzeyi arasında bir karşılaştırma yapılması ve sınıfta özel bilişsel faaliyete ayrılan zaman oranı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon da hesaplanmaya çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışma sonunda, yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda eleştirel düşünme puanları yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme gelişimleri arasında anlamlılık bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yüksek düzey bilişsel sorular kullanılan deney grubunda öğretmen sorularının bilişsel düzeyi yükseldikçe öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de yükseldiği anlaşılmıştır. Düşük düzey bilişsel işlemlere (arama, bilgi verme vb.) harcanan zaman miktarıyla öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, yüksek düzey bilişsel işlemlere (ilişkiler, çıkarımlar, genellemeler, ön tahmin, hipotez vb.) harcanan zaman miktarı ile öğrenci yeteneklerinin gelişimi arasında anlamlılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gelişiminde öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullanmalarının etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Allison (1993) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme - problem çözme

programının akademik basan açısından risk altında bulunan ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkilerini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf düzeyinden öğrencilerin alındığı araştırmanın bulguları eleştirel düşünme-problem çözme programının ilk yılında risk altındaki öğrencilerin akademik gelişiminin normal sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılabilir duruma geldiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada eleştirel düşünme - problem çözme programı uygulanan öğrencilerin sonuçlarında cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyi açısından ise anlamlılığa ulaşılmamıştır.

Cheung (2001) tarafından yapılan bir çalışmada sosyo-ekonomik yapının öğrencilerin akademik başarıları ve eleştirel düşüncelerine dolaylı olarak etki yaptığı ortaya konulmaktadır. Bu çalışmaya göre burjuva ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler, düşük sınıflı ailelerden gelen öğrencilere göre eleştirel düşünmede daha iyidirler (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 73).

Williams (2002)'in yaptığı çalışmada öğretmen sorularının mantığı ile öğrencilerinin yanıtlarındaki mantıklılık arasında korelasyon olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yüksek düzey bilişsel sorular kullandıklarında öğrencilerinin eleştirel düşünme gerektiren testlerde ve standart başarı testlerinde yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Denardo, Melisa D. (2003) yaptığı çalışmada, yükseköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde örnek alınacak öğretmen uygulamaları ile ilgili güncel bilgilere dair eleştirel düşünme durum raporu adlı çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın temel amacı öğrencileri birer eleştirel düşünür yapma sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine rehberlik eden öğretmenler için başarılı stratejilerin örneklerini sağlamaktır. Bu çalışmada ön çalışma olarak öğrencilere planlama metotları, takım çalışma stratejileri ve iletişim süreçleri öğretimi yapıldı. Bu uygulamalardan sonra öğretim elemanlarının eleştirel düşünme öğretiminin önemi hakkında bilgilerinin olmadığı ya da ilgilenmedikleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan 25 öğretim elemanından 6 sı (tüm örneklemin %24'ü) eğitim fakültesi üyesi olmasına rağmen bu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Duchense (1997) tarafından 119 yöneticinin katılımıyla yapılan çalışmada eleştirel düşünme yeteneği bakımından bireyler karşılaştırılmıştır. Araştırmada resmi eğitimin eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olan tek önemli değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada eğitim süresinin eleştirel düşünme becerisini yordamada çok önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Henderson, 1958'deki deneysel nitelikte, İngilizce, Fen, Tabii Bilimler ve Sosyal Bilimler olanlarında öğrenim gören 1500 öğrenci üzerinde araçılma yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünmeye temel olan salt mantık ilkelerini ve bu ilkelerin nasıl kullanılacağını öğretmiş, sonuçları konini grubuyla karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre eleştirel düşünme gücü yönünden deney grubunun, anlamlı derecede yüksek çıktığı gözlenmiştir (Akinoğlu, 2001:55).

Isaac, Lydia De (1990) “Hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme becerileri öğretiminin etkisi” adlı doktora tezinde (1) Cornel Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey Z ile ölçülen eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, (2) Eleştirel Düşünme Becerilerini geliştirici hemşirelik öğretim programları uygulandığında etkinliklerin eleştirel düşünme başarısına etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş etkinliklerin geleneksel hemşirelik öğretimi etkinliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini daha çok geliştirdiği tespit edilmiştir.

Gadzella & Masten (1998)'in aktardığına göre, Gadzella, Hartsoe ve Harper, yaptıkları bir çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanmışlardır. Deney gruplarına küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarının öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden eleştirel düşünme becerilerinde daha yüksek puan almışlardır.

Glaser (1941) eleştirel düşünmenin gelişimi üzerine çok önemli bir çalışma yapmıştır. O, sekiz haftalık bir programda deney grubunun eleştirel düşünme testinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ispatlamıştır. Bu kilometre taşı çalışma göstermiştir ki düşünme becerilerinin öğretimi başarılabilmektedir. Ayrıca bu araştırma standardize edilmiş eleştirel düşünme becerisi testlerinden biri olan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği' nin geliştirilmesinde temel olmuştur (Aktaran: Mirioğlu, 2002: 45-46).

Hudgins & Edelman (1986), tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin küçük grup tartışmalarıyla eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda küçük grup tartışmalarının öğrencilerin derse katılımını, konuşma sürelerini, orijinal fikir üretimlerini arttırdığı görülmüştür.

Ishiyama, McClure, Hart ve Amico(1999) "Eleştirel Düşünce Eğilimi ve Kontrol Konumu Olasılıklarına Göre Öğretim Stratejilerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmalarında, öğrencilerin, öğretim stratejilerinden, eleştirel düşünme eğilimleri, kontrol konumları, cinsiyet, ve kaçınıcı sınıfta oldukları gibi değişkenler açısından nasıl

etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. Truman State Üniversitesi'ndeki siyasal bilimlere giriş sınıflarına devam eden 66 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, literatürde ifade edilenlerin tersine, eleştirel düşünceye eğilim gösteren öğrenciler, anlatım yöntemini diğer öğrencilerden daha çok benimsemektedirler. Ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, eleştirel düşünmede grupla öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye katkısını yadsımamakla birlikte, eleştirel düşünmeye eğilimi olan birinci ve ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin anlatım yöntemini grup çalışmalarından daha çok tercih etmelerinin nedeni, kendilerinin konu alanıyla ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığını ve dolayısıyla temel kavram ve prensipleri kendilerinin keşfetmesi yerine kendilerine söylenmesini tercih etmelerinin rol oynadığı görüşünü vurgulamaktadırlar. İkinci bir neden ise öğrencilerin Lise yıllarında çoğunlukla anlatım yöntemine göre ders aldıklarından bu yöntemi benimsemeleri olabileceğine işaret etmektedirler. Bu araştırmanın tipik sonuçlarında biri de, son sınıf öğrencilerinin anlatım yöntemini daha çok benimsemiş olmalarıdır. Uzun zaman diliminde eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için grupla öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye katkısı fazla olmamasına rağmen özellikle giriş derslerinde (siyasal bilime giriş gibi) anlatım/aktarım yönteminin etkililiğinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Logan, 1976 yılında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, ileri sosyoloji dersi alınmasıyla artıp artmadığını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, sosyoloji dersine devam eden 1. ve 2. sınıftan 892 öğrenciye eleştirel düşünme becerileri öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretilen deney grubunun eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin öğretilabilir olduğunu destekler niteliktedir (Akınoğlu, 2001:55).

Lumpkin (1992) tarafından gerçekleştirilen "Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneğine, Erişilerine ve Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Kalıcılığına Etkileri" başlıklı deneysel araştırmada ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki gruptaki öğrenciler arasında eleştirel düşünme yetenekleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte altıncı sınıf öğrencilerinin, erişim ve kalıcılık açısından beşinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür (Akınoğlu, 2001:53).

McBride & Reed (1998) yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için beden eğitimi sınıflarında öğrenme çevresinin nasıl yapılandırılması gerektiğini ve psiko-motor alanda eleştirel düşünme için ön

hazırlıkların önemini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada beden eğitimi çalışmalarının eleştirel düşünmeyi geliştirmek için uygun olduğu, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri açık düşünceli, başkalarının düşüncelerine duyarlı, işbirlikçi ve risk alabilmelerine ilişkin etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyip sürdüreceği belirtilmiş ve eleştirel düşünme becerilerinin dikkatlice yapılandırılmış bir çevrede gelişebileceği vurgulanmıştır.

McKee (1988) sosyal bilgiler öğretim programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünmeyi iletme ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedeflediği projesinde, üç yıl boyunca eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilen yedi 11. sınıf tarih öğretmenini ve bu öğretmenlerin sınıflarını denek olarak almıştır. Uygulamaya ilişkin veriler yapılandırılmış görüşme, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan informal görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitimde öğretmenlere eleştirel düşünmenin, sorgulama ve usavurmanın dirik bir süreci olduğu ve eleştirel düşünmenin etkin bir araştırmayı gerektirdiği öğretilmesine rağmen, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinin dışında ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları, öğrencilerin karşısındaki otoriterliklerini sürdürmek, meslektaşları ile olan bağlılıklarını devam ettirebilmek adına geliştirilen öğretim programını değiştirdikleri, reddettikleri ya da uyarladıkları görülmüştür.

Measel & Mood'un (1972) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme düzeyleri ile öğrencilerin düşünme düzeyleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğu kanıtlanmıştır (Aktaran: Redfield & Rousseau, 1981: 235).

Moss & Petrosky (1983) tarafından yapılan bir çalışmada lise üçüncü sınıflar için bir eleştirel düşünme ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler programından seçilen yazılı bir metinden oluşan ölçek, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve tartışma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucu elde edilen ölçek sınıflandırma, çıkarım, özet ve değerlendirme alt boyutlarından oluşmuştur.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde 101, doktora düzeyinde 19 öğrencinin katıldığı ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi'nin uygulandığı araştırmadan elde edilen bulgular, doktora düzeyindeki öğrencilerin test puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Overton (1993) tarafından yapılan bir araştırmada dūřınme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf ğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı dūřınme becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve deney ve kontrol gruplarında 41'er ğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklara ulaşılamazken, dördüncü sınıf düzeyinde üretken dūřınme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanlarında, matematik ve dil alanlarında akademik basanda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üretken dūřınme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmacı, elde edilen bu sonuçlara dayanarak, dördüncü ve altıncı sınıf düzeylerinde dūřınme becerileri öğretiminin yaratıcı ve eleştirel dūřınme becerileri gelişiminde anlamlı bir farklılık sağladığını belirtmektedir.

Patterson (1993) yaptığı çalışmada zayıf okuyucu durumundaki dördüncü sınıf ğrencilerinin eleştirel dūřınme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. 17 haftalık Alternatif Eėitim Programı uygulanan öğrencilerin, ocuk kitabı okumayla potansiyel eleştirel dūřınme güçleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Program, altı aşamadan oluşmuştur ve araştırma sonucunda beř ğrenci altı aşamayı, bir ğrenci beř aşamayı,  ğrenci dört aşamayı,  ğrenci  aşamayı ve iki ğrenci de iki aşamayı bitirmiştir. Çalışmada yalnızca bir ğrenci birinci aşamayı geçememiştir. Verilerin analizi ve ğretmen gözlemleri, öğrencilere uygulanan programın başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Eleřtirel dūřınme becerilerinin gelişiminin yanında aynı zamanda bütün öğrencilerde okula karşı olumlu tutumlar ve sosyal beceriler de gelişmiştir.

Reed & Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel dūřınme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi ğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel dūřınme, eleştirel dūřınme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleřtirel Dūřınme Deneme Testi, California Eleřtirel Dūřınme Eėilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel dūřınme eğitimi alan grubun eleştirel dūřınme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel dūřınme eğilimleri ve akademik basan yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Schulhauser (1990) yaptığı araştırmada edebiyat tartışma gruplarına katılımın dördüncü sınıf ğrencilerinin eleştirel dūřınme, okuma anlama ve okumaya karşı tutumunu nasıl etkilediğini bulmaya çalışmıştır. Deney grubu, 6 öğrenciden oluşan tartışma gruplarına bölünmüş ve dört ay boyunca okudukları kitabı haftada iki defa öğretmenleriyle

tartışmışlardır. Kontrol grubu, kendi seçtikleri materyalleri günde 30 dakika süresince okumuşlar ve haftada bir defa bireysel olarak öğretmenleriyle bu kitabı tartışmışlardır. Bütün gruplara ön test ve son test olarak eleştirel düşünme, okuma anlama testleri ve okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, tartışma gruplarının eleştirel düşünme performansı, okuma anlama ve okumaya karşı tutumda anlamlı farklılık sağlamadığını ortaya koymuştur.

Stephen (2000) yaptığı bir çalışmada argümanların yapılandırılması ve değerlendirilmesi olarak eleştirel düşünmenin kurs sonuçlarının bir belirleyicisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi kullanılmış ve sınıf katılımı ile not alma değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, kurs başarısının önemli bir belirleyicisi, sınıf katılımı da problem çözme üzerinde bir belirleyici iken, not alma genel olarak tüm değişkenler üzerinde belirleyici olarak ortaya çıkmıştır.

Totten (1990) kütüphane kullanımında eleştirel düşünme eğitiminin önemini vurguladığı araştırmasında eleştirel düşünme eğitimi verilen bir grup üniversite öğrencisine sırasıyla basit metinler (gazete, dergi), makaleler ve bilimsel yayınlar okutmuş ve öğrencilerden bu yazılardaki bilgilere inanılıp marnlamayacağı, bilgilerin bilimsel olup olmadığı gibi konulardaki değerlendirmelerini almıştır. Araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin bu yazıları değerlendirme ölçütleri olumlu bulunmuş ve bilimsel dergilerde yer alan makalelerde bile kesin olmayan bilgilerin bulunduğu öğrencilerce ifade edilmiştir.

Tsui (1999) 24837 lise birinci sınıf öğrencisiyle yaptığı ve öğretim yöntemleri ile farklı derslerin eleştirel düşünme becerisini nasıl etkilediği sorusuna yanıt aradığı araştırmasında kompozisyon dersleri, tarih, fen, matematik, yabancı dil ve etnik çalışmalar derslerini alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından daha başarılı olduklarını bulmuştur. Öğretimin değerlendirilmesi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda ise bir grup projesinde çalışma, bağımsız proje yapma, sınıfta sunum yapma, kompozisyon ödevleri ile basan değerlendirme tekniği ve eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişki, çoktan seçmeli sınav tekniği ve eleştirel düşünme arasında ise olumsuz bir ilişki çıkmıştır (Demir, 2006:107).

Walkner & Finney (1999) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Uygulama çalışması süresince çeşitli araştırma becerileri öğretilmeye

çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda öğrencilerde yansıtıcı düşünme aracılığıyla eleştirel farkındalıkların gelişimi gerçekleşmiştir. Böylece öğrencilerin becerileri ve bu becerileriyle ilgili genel bilinçleri gelişmiştir.

White ve Hargrove (1996)'ın yaptıkları çalışmada, Teksas'taki 3-12 sınıf öğrencilerinden eleştirel düşünme becerilerini göstermeleri beklenmektedir. Eyaletin bu beklentisini karşılamak için öğretmenlere eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi gerektiği gerekçesinden yola çıkarak, 1995 yılında Lamar Üniversitesindeki tüm öğretmen adaylarına bilişsel yetenek gelişimi testi, eleştirel düşünmeye ne kadar hazır olduklarını ölçmek üzere verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının tam hazır olmadıkları özellikle analiz ve sentez yapmada zorluk çektiklerini ortaya koymuşlardır.

Walkner and Pinney (1999) "Yüksek Öğretimde Beceri Gelişimi ve Eleştirel Düşünme" konulu çalışmalarında eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Uygulama çalışması boyunca çeşitli araştırma becerileri öğretilmeye çalışılmış, katılımcı öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ve görüşmeler sonucunda, öğrencilerde en yararlı etkiyi yansıtıcı düşünme aracılığıyla, eleştirel farkındalıklarının gelişimi olmuştur. Bu farkındalık onların becerileri ve nasıl öğrendiklerinin genel bilinci ile ilişkilidir. Söylenilecek, en önemli noktanın ise birçok öğrenenin eleştirel yansıtıcı düşünmeye değer vermediği veya uygulamadığıdır.

Zobisch, Paula J. (2005) "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eleştirel Düşünme" adlı bir doktora tezinde çoklu zeka kuramı ilkeleri dikkate alınarak geliştirilen eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, "Öğretmenlerin kullandığı çoklu zeka teknikleri ile ilgili algılamalar, standart test puanları tarafından ölçülen eleştirel düşünme geliştirmekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre etkinliklerde çoklu zeka kullanıldığında öğrencilerin sınavlarda daha yüksek başarı elde ettikleri tespit edilmiştir. İkinci olarak öğrencilerin çoklu zeka alanları ile öğrencilerin öğretmenin kullandığı çoklu zeka tekniklerini algılamaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre bu iki değişken arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Çalışmada üçüncü olarak çoklu zeka etkinliklerinin daha çok kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme test puanlarına etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunamamıştır.

BÖLÜM 3

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem basamakları, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma deneysel yöntemin öntest – sontest kontrol gruplu modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen şöyle gösterilebilir:

Çizelge 3.1. Araştırmanın deneysel deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Nitel Veri Toplama Araçları
Deney A	T1 _{1,2,3}	Sosyal Bilgiler Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi	T1 _{1,2,3}	1. Öğrenci görüşmeleri 2. Öğretmen Görüşmeleri 3. Sınıf gözlemi
Deney B	T1 _{1,2,3}	Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi	T1 _{1,2,3}	1. Öğrenci görüşmeleri 2. Öğretmen Görüşmeleri 3. Sınıf gözlemi
Kontrol	T1 _{1,2,3}	Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	T1 _{1,2,3}	1. Öğrenci görüşmeleri 2. Öğretmen Görüşmeleri 3. Sınıf gözlemi

Araştırmanın yapıldığı grupların hepsinde tüm uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Her üç gruba da deneysel işlemden önce ön testler uygulanmıştır. Ön test olarak tüm gruplara, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Düzey X, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye ve Bölgemizi Tanıyalım” üniteleri ile ilgili başarı testi ve eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda gruplara son test olarak (T1₁, T1₂, T1₃) tekrar uygulanmıştır.

Yukarıdaki tabloya göre katılımcılara uygulanan testler şöyle sembolize edilebilir:

T1₁ = Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X

T1₂ = Sosyal Bilgiler Başarı Testi,

T1₃ = Eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu

Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deney A grubunda içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmıştır. Bu grupta eleştirel düşünme becerilerini temel alan Sosyal Bilgiler Öğretimi ve ders materyalleri kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretimi yapılmıştır.

Deney B grubunda beceri temelli eleştirel düşünme öğretimini esas alan eleştirel düşünme becerileri öğretimi yapılmıştır. Bu grupta ders dışı saatlerde haftada 3 saat olmak üzere beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanmıştır. Bu grupta Sosyal Bilgiler dersi normal ders saati içinde kendi programında önerilen şekliyle işlenmeye devam edilmiştir.

Kontrol grubunda da 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasında ders planı yerine geçen ve ülkemizin tüm ilköğretim beşinci sınıflarında kullanılan Öğretmen Kılavuz Kitabına dayalı etkinlikler aynen uygulanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının “görüşme” ve “gözlem” yöntemlerinde yararlanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2005:119)’in Stewart ve Cash (1985)’ten aktardıklarına göre görüşme, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Bu araştırmada görüşme türlerinden “sabit format anket görüşmesi” kullanılmıştır. Bu tür yapılandırılmış görüşmeden pek farklı değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:121).

Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir. Gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin belirlenmesi için gözlem formu kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada her üç gruptaki öğrencilere yapılandırılmış yazılı görüşme yapılarak uygulanan etkinliklere ve eleştirel düşünmeye ilişkin görüşleri alınmış, böylece öğrenci tutumları hakkında veriler toplanmıştır. Uygulanan etkinliklere ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı tutumları ile eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmeleri ile ilgili durumlarını belirlemek için uygulama yapılan sınıfların sınıf öğretmenleri ile de yapılandırılmış yazılı görüşme yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin tutumlarının daha net bir şekilde tespit edilmesi yoluna gidilmiştir. Aynı zamanda uygulamalar süresince sınıf öğretmenlerince haftalık gözlemler yapılmış, bu gözlemler gözlem formlarına işlenmiş, böylece bir haftalık sürede eleştirel düşünme stratejilerini bir sınıftaki öğrencilerin ne kadarınca kullanılabildiği tespit edilmiştir.

Uygulama kontrol ve deney gruplarında ön testlerin ve eleştirel düşünme öz-değerlendire ölçeğinin uygulanması ile başlanmıştır. 15 haftalık sürede 45 ders saatini içeren uygulama bitiminde tüm gruplara son testler uygulanmıştır. Uygulamalar süresince sınıfta bulunan sınıf öğretmenlerince de haftalık olarak sınıfta eleştirel düşünme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma oranını belirlemeye yönelik gözlem yapılmıştır. Öğretmenler bu gözlemlerde kendilerine verilen gözlem formlarını kullanmışlardır.

3.2. DeneySEL İşlem Basamakları

Araştırmada iki ayrı deneysel uygulama yapılmıştır. Bunlar:

1.İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi

2.Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi

Bunun yanı sıra kontrol grubunda da ülkemizin tüm İlköğretim Beşinci Sınıflarında uygulanmakta olan Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırmanın deney gruplarında uygulanan etkinlikler şöyle geliştirilmiştir:

3.2.1. İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi Etkinlikleri

Araştırmanın Deney A grubunda ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ünitesi olan “Adım Adım Türkiye” ve üçüncü ünitesi olan “Bölgemizi Tanıyalım” ünitelerinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi yapılmıştır. Glaser ve (1984) ve McPeck’ in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmemektedir.

Eleştirel düşünme öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme yönündeki istekliliği ve bu yöndeki niyetleri önemli olduğundan etkinliklerin başlangıcında öğrencilerin dikkatini eleştirel düşünmeye çekmek amacıyla giriş etkinlikleri yapılmıştır. Isınma ve başlangıç etkinlikleri olarak görsel öğeler üzerinde çalışılmış ve eleştirel okuma egzersizleri yapılmıştır. Daha sonra içerik temelli öğretim sürdürülmüştür.

Burada yapılan öğretim materyalleri otuzbeş eleştirel düşünme stratejisinin bu ünite kazanımları ile entegrasyonu ve öğretimi amaçlanan eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulması ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla eleştirel düşünme stratejileri ile ilgili olarak ortaya çıkabilecek öğrenci davranışları belirlenmiş ve ünitenin kazanımı ile gerçekleştirebilecek stratejiler etkinliklere temel oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde geliştirilmeye çalışılan eleştirel düşünme becerileri aşağıda belirtilmiştir:

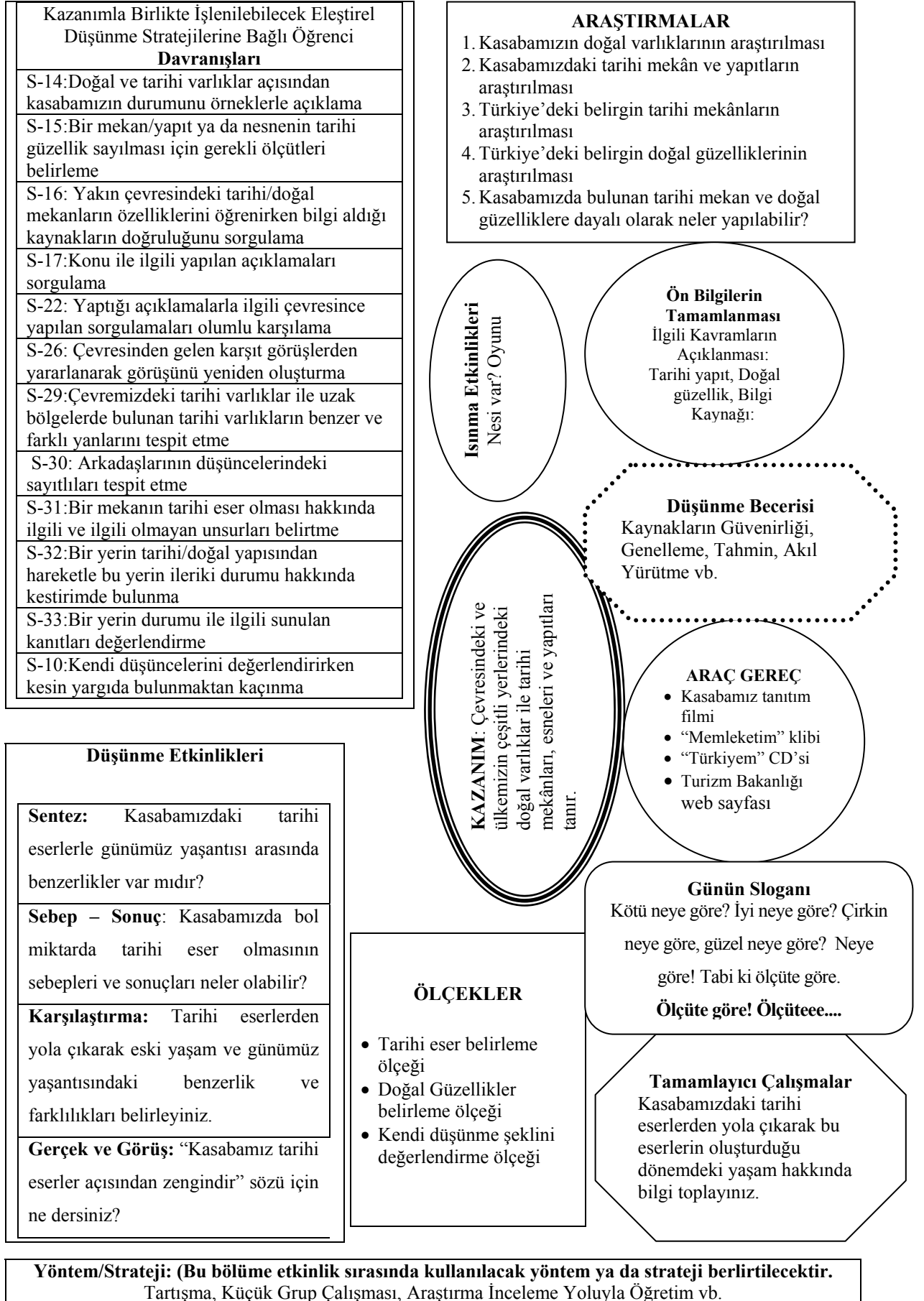
1. Kaynakların güvenilirliğini belirleyebilme
2. Olayların sebebini açıklayabilme
3. Bir olay ve olguya bağlı olarak tahmin yapabilme
4. Benzerlikler yoluyla akıl yürütebilme
5. Olayları anlamada koşullu (duruma göre) akıl yürütebilme

Sosyal Bilgiler kazanımları ile ilgili etkinlikler geliştirilirken eleştirel düşünme stratejilerinin öğrenci davranışı olarak kazandırılmaya çalışılmasının yanı sıra yukarıda belirtilen eleştirel düşünme becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde geliştirilen etkinlik örnekleri Ek-12 ve 13'te gösterilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi aşağıdaki basamaklar izlenerek hazırlanmıştır. Ana şablon Şekil 3.1.'de gösterilmiştir:

1. Sosyal Bilgiler dersine ait işlenecek kazanımın belirlenmesi
2. Eleştirel düşünme stratejileri incelenerek bu kazanımla gerçekleştirilebilecek olanların belirlenmesi ve bunların öğrenci davranışı şeklinde ifade edilmesi
3. Bu davranış işlenirken öğrencilere kazandırılacak düşünme becerilerinden (kaynakların güvenilirliğini belirleme, tahmin, benzerlik kurarak akıl yürütme vb) hangisinin kullanılacağı belirlenmesi.
4. Giriş (ön bilgilerin tamamlanması) ve ısınma etkinliklerinin belirlenmesi
5. Bu davranışların gerçekleştirilmesi için en uygun yaklaşım/strateji/yöntem/metodun belirlenmesi
6. Düşünme becerilerinden en uygun olanı için (aşağıdaki çalışmada ölçüt belirleme) etkinliklerin belirlenmesi
7. Gerekli ders araç gereçlerinin belirlenmesi
8. Öğrencileri sloganların üretmeye yöneltecek soruların belirlenmesi
9. Düşünme etkinliklerinin (analiz ve sentez yapma, sebep – sonuç ilişkilerini bulma, tahmin yapma, karşılaştırma, çıkarım yapma vb.) belirlenmesi
10. Araştırma konularının belirlenmesi
11. Tamamlayıcı çalışmaların belirlenmesi
12. Belirlenen çalışmaların sınıfta uygulanmasını sağlayacak etkinliklerin ders planları şeklinde oluşturulması

Şekil 3.1. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi organizasyon şeması



3.2.2. Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri

Daha önceki bölümlerde açıklandığı gibi Beyer (1991) ve Ennis (1991) başta olmak üzere pek çok eğitimci eleştirel düşünme öğretiminin herhangi bir konuya bağlı kalmaksızın bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir. Bu araştırmada da eleştirel düşünme stratejileri dikkate alınarak geliştirilen davranışların yanı sıra eleştirel düşünme ile ilgili temel amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Eleştirel düşünme öğretiminde öğrenenlerin eleştirel düşünme yönündeki istekliliği ve bu yöndeki niyetleri önemli olduğundan etkinliklerin başlangıcında öğrencilerin dikkatini eleştirel düşünmeye dikkat çekmek amacıyla giriş etkinlikleri yapılmıştır. Bunun için “zihni şaşırtan resimler”den yararlanılmış, öğrencilerin olayları ve fikirleri daha esnek şekilde değerlendirme eğilimi kazanmaları amaçlanmıştır.

Öğrencilerin olaylara eleştirel bir gözle bakma eğilimlerini geliştirici çalışmalardan sonra, öğrencilerin karşılaştıkları yazılı verileri eleştirel bir açıdan anlayabilmelerini sağlamak amacıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmıştır. Bu amaçla kullanılan etkinlik örneği Ek - 9’da sunulmuştur.

Hazırlayıcı etkinliklerden sonra esas etkinliklere geçilmiştir.

Bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken ders içeriklerinin tamamen dışındaki içerikler kullanılarak geliştirilmiştir. Etkinliklerin hazırlanılmasında Swartz ve Parks’ın (1994) geliştirdiği etkinlikler temel alınmıştır. Bu şekilde geliştirilen etkinliklerle ilgili ünite planı ve etkinlik örnekleri Ek - 10 ve 11’de sunulmuştur.

Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi Ders Planı Şablonu

Yukarıda belirtilen her bir eleştirel düşünme becerisinin öğretimi ile ilgili ders planlarının hazırlanmasında kullanılan şablon aşağıda gösterilmiştir:

Çizelge 3.2. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri şablonu

BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME DERS PLANI ŞABLONU	Sayfa 1/2
BECERİ:.....	DÜZEY:.....
HEDEF	
Düşünme Becerisi ya da Süreci: Öğrencilerin öğrenecekleri düşünme becerilerinin ya da süreçlerinin tanımlanması	
YÖNTEM VE MATERYALLER	
Düşünme Sürecinin Etkili Şekilde Öğretmek İçin Öğretim Metotlarının Kullanımı	
• Yapılandırılmış sorgulama stratejisi • Veri düzenleme tabloları • Küçük grup çalışmasını kapsayan işbirlikli öğrenme, • Düşünme sürecinin doğrudan ya da tümevarımsal açıklaması • Öğrencilerin ürettiği bilişsel haritalar (resim ya da çizim)	
DERS	
İşlenecek Düşünme Becerisi ya da Sürecinin Ve Öneminin Öğrencilerce Açıklanması:	
Yapılacak açıklama düşünme beceri ve süreçlerini ortaya koyarak, düşünme beceri ve süreçlerini gözden geçirerek ve ustaca düşünmenin önemini ve faydalarını sergileyerek öğrencilerin düşünme becerileri ile ilgili ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirmelidir.	
AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ	
Aktif düşünme sözel iletiler ve grafik haritaları (veri düzenleme tabloları) içerir. Düşünme etkinlikleri için öğrencilere sözel iletiler ve veri düzenleme tabloları ile yardımcı olunmalıdır.	

DÜŞÜNME HAKKINDA DÜŞÜNME	Sayfa 2/2
Öğrencilerin Düşünme Şekillerinin Farkına Varmasına Yardımcı Olan Düşünme Süreci Hakkında Düşünme Etkinlikleri Öğrencilere kendi düşünme şekillerini açıklamaları için doğrudan sorular sorulur. Hazırlanan bilişsel haritalar, öğrencilere sorulacak soruların oluşturulmasına rehberlik eder. Öğrenciler ne tür düşünmeyi kullandıklarını, bunu nasıl yaptıklarını ve bu düşünme becerisini nasıl sergileyebileceklerini (yansıtabileceklerini) açıklarlar.	
DÜŞÜNMENİN DİĞER ALANLARA VE GÜNLÜK YAŞAMA UYGULANMASI Öğrencilerin öğrendikleri beceriyi transfer etme çalışmalarıdır. Transfer etkinlikleri iki ana sınıfta toplanabilir: Anında yapılan transferler <i>Yakın transferler:</i> Derste ele alınan becerinin aynı sınıf düzeyinde benzer bir duruma uygulanması <i>Uzak Transfer:</i> Derste ele alınan becerinin aynı sınıf düzeyinde farklı durum ve konulara uygulanması Daha sonraki yapının güçlendirmesine yönelik transferler: Derste ele alınan becerinin öğrenimin ileriki dönemlerine ya da günlük yaşama uygulanması Her iki transfer türünde de öğretmen ifadeleri ve etkinlikleri azaltılarak öğrenci aktivitesi artırılmalıdır.	
BECERİYİ GENİŞLETME ETKİNLİKLERİ (İsteğe Bağlı) (Ders süresince herhangi bir zamanda yapılabilir) Diğer düşünme beceri ve süreçlerinin güçlendirilmesi: Bir becerinin öğretimi yapılırken bu beceri ile verilebilecek önceden öğrenilmiş diğer beceriler işe koşulur. Genişletme araştırmaları: Bu derste ulaşılan bir sonuç ya da yorumun zenginleştirilmesinde faydalı olabilecek ek bilgiler toplanması Düşünmeyi güçlendirmek için belirli alıştırma ve ödevlerin kullanılması: Becerinin daha iyi öğrenilmesi için yazılı, sözlü ya da proje çalışması şeklinde verilen ödevler	
ÖĞRENCİ DÜŞÜNMELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ Düşünme beceri ve süreçlerinin etkili kullanımının performans ödevi, yazılı ya da sözel sunumlar aracılığıyla açık uçlu sorularla değerlendirilmesi	

Kaynak : Swartz, Robert J. ve Parks, Sandra (1994:505)'tan yararlanılarak geliştirilmiştir.

3.2.3. Kontrol Grubu Etkinlikleri Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı Yürütülen Etkinlikler

2005 – 2006 Öğretim Yılında İlköğretim Programlarında yapılan değişikliklerin bir gereği olarak öğretmenler ders planı yapmak yerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikleri uygulamaktadırlar. Öğretmen kılavuz kitabı sınıfta kullanılan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullanarak sınıfta öğretimin uygulanmasını sağlamaktadır. İlköğretim okullarında öğretmenlerin çok büyük bir bölümü kılavuz kitabı aynen uygulamaktadır.

Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler Sosyal Bilgiler Öğretim Programının başında belirtilen becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanması gerekmektedir. Öğretim programının başında belirtilen becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili açıklamalar oldukça açık ve yeterlidir. Programın başlangıcında geliştirilmek istenen becerilerin başında eleştirel düşünme becerilerinin geldiği hatırlanırsa öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi beklenir. Gerek öğretim programında, kılavuz kitabı hazırlayıcılarına örnek olması için verilen etkinlik örneklerinin “yöntem – teknik” bölümünde ve gerekse hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin tamamının “yöntem – teknik” bölümünde “Eleştirel Düşünme” yazılarak ilgili becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı açıkça belirtilmiştir.

Şu anda Türkiye’deki tüm ilköğretim beşinci sınıflarında değişik yayınevleri tarafından hazırlanmış ve Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış ders ve çalışma kitapları kullanılmaktadır. Bu kitaplar bağlı olarak derslerin nasıl işleneceğini ve etkinliklerin nasıl uygulanacağını öğretmen kılavuz kitaplarında belirtilmektedir. Bu araştırmanın kontrol grubunu oluşturan İlköğretim Beşinci Sınıfında da Karagöz ve diğerleri (2006) tarafından yazılmış, Milli Eğitim Basımevi tarafından basılmış ve yayımlanmış Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı ve bu kitaplara bağlı olarak Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklere ait dökümanlar Sayfa – 222’den itibaren sunulmuştur.

3.3. Katılımcılar

Kuramsal bir hipotezin test edildiği araştırmalarda nedensellik testi anlamlıdır ve dış geçerliğe karşı iç geçerlik önemlidir. Sonuçta da “örnekleme” o denli ilgi çekmez: yöntemsel bir sorun olmaktan çok kuramsal bir sorun – kuramın ne denli geniş olarak uygulanabilir olduğu- şeklinde algılanır (Balcı, 2004:79). Bu araştırmada da deneysel yöntem kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Aynı zamanda bir yöntemin test edilmesi ile ilgili, yöntemlerin şehir merkezlerine göre geliştirildiği, sosyal

ve fiziki şartları kısıtlı okullarda uygulanmasının güç olduğu eleştirileri dikkate alınarak kasaba okullarında uygulanması uygun bulunmuştur.

3.3.1 Araştırma Gruplarının Denkliğine İlişkin Bilgiler

Aşağıdaki ölçütler dikkate alınarak uygulama yapılacak grupların seçimi gerçekleştirilmiştir.

Grupların belirlenmesinde Çumra ilçesinde bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin:

1. İlköğretim 4. sınıf yılsonu ağırlıklı not ortalamalarının ortalamalarına göre,
2. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler not ortalamalarında fark olmamasına,
3. Uygulanacak olan ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler başarı testi puanları arasına fark olmamasına, dikkat edilmiştir.

Çumra İlçesine bağlı Alibeyhüyüğü ve İçeriçumra Kasabalarında bulunan toplam beş okulun beşinci sınıfları incelenmiş, bu beş sınıftan bir birine denk olan üçü katılımcı olarak alınmıştır. İncelenen beş sınıfın not ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırma için katılımcı sınıfların belirlenmesindeki öğrenci puanları

S.N.	Okul Adı	4.sınıf yılsonu ağırlıklı not Ort.		4. sınıf Sos. Bil. Yıl Sonu Notları		Sos. Bil. Başarı Testi Puan Ort.	
		X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Alibeyhüyüğü Cumhuriyet İ.Ö.O.	3.53	0.91	3.52	1.08	19.48	6.61
2	Alibeyhüyüğü Atatürk İ.Ö.O.	3.50	0.94	3.25	1.01	18.69	5.57
3	İçeriçumra Gökkaya İ.Ö.O.	3.92	0.76	3.74	1.02	16.36	5.81
4	İçeriçumra Mithatpaşa İ.Ö.O.	3.27	0.89	3.33	1.09	20.91	5.62
5	İçeriçumra Ziyagökalp İ.Ö.O.	3.52	1.00	3.23	1.06	19.38	5.85

Sınıfların bir birlerine denkliklerinin belirlenmesi amacıyla öğrenci puanları üzerinde varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların belirlenmesinde öğrenci notlarının karşılaştırılması

Varyans Kaynağı		KT	Sd	Ko	F	P
4. Sınıf Yıl Sonu Ağırlık Not Ortalamaları	Gruplar arası	5,032	4	1,258	1,502	0,206
	Grup İçi	103,875	124	,838		
	Toplam	108,907	128			
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Yıl Sonu Ortalamaları	Gruplar arası	4,467	4	1,117	1,002	0,409
	Grup İçi	138,229	124	1,115		
	Toplam	142,696	128			
Başarı testi puanları	Gruplar arası	267,752	4	66,938	1,923	0,111
	Grup İçi	4315,845	124	34,805		
	Toplam	4583,597	128			

Tablo 3.2.'de grupların puanlarına dayalı olarak yapılan varyans analizi sonuçlarına göre hesaplanan F değerlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Verilere göre gruplar her üç açıdan da bir birlerine denktir.

Hangi sınıfta hangi uygulamanın yapılacağı tesadüfî yöntemle belirlenmiştir. Buna göre yapılan uygulamalar ve katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmacının Katılımcıları İle İlgili Bilgiler

Katılımcılar	Katılımcı Sınıfın Bulunduğu Yer Okul Adı	Uygulama	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayıları		
				Kız	Erkek	Toplam
Deney A	Alibeyhüyüğü Kas. Cumhuriyet İ.Ö.O.	İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi (Deneysel Uygulama)	5	17	12	29
Deney B	Alibeyhüyüğü Kas Atatürk İ.Ö.O.	Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi (Deneysel Uygulama)	5	13	16	29
Kontrol	İçeriçumra Kas. Ziya Gökalp İ.Ö.O.	Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı Öğretim	5	13	13	26

A. Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

Araştırmaya başlamadan önce katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için uygulama öncesi öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey X uygulanmış, elde edilen verilere dayalı olarak varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Eleştirel Düşünme Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	X	S	F	P
Deney A	24.55	5.91	1.859	0.162
Deney B	24.86	6.27		
Kontrol Grubu	27.31	4.90		

Tablo 3.4.'de deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi öntest puan sonuçları görülmektedir.

Deney A grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Testi öntest puan ortalaması 24.55 ± 5.91 , Deney B grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Testi öntest puan ortalaması 24.86 ± 6.27 , Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Testi öntest puan ortalamasının ise 27.31 ± 4.90 olduğu görülmektedir.

Grupların puanları arasında hesaplanan F değeri ise 1.859'dur. Varyans analizi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları Eleştirel Düşünme Becerileri Testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu da katılımcıların eleştirel düşünme becerileri açısından denk gruplar olduğunu göstermektedir.

Araştırma başlamadan önce öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarı düzeylerinin belirlenmesi için katılımcıların İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler başarı düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için uygulama öncesi öğrencilere, araştırma sürecinde işlenen ikinci ve üçüncü ünite kazanımlarını yoklayan İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler başarı testi uygulanmıştır.

Elde edilen verilere dayalı olarak varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Sosyal Bilgiler Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	X	S	F	P
Deney A	6.10	1.52	0.713	0.493
Deney B	6.69	1.93		
Kontrol Grubu	6.38	2.14		

Tablo -3.5.'te deney ve kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Başarı Testi Öntest Puan sonuçları görülmektedir. Deney A grubunun Sosyal Bilgiler Başarı Testi Öntest Puanları ortalaması 6.10 ± 1.52 , Deney B grubunun Sosyal Bilgiler Başarı Testi Öntest Puanları ortalaması 6.69 ± 1.93 , Kontrol grubunun Sosyal Bilgiler Başarı Testi Öntest Puanları ortalaması 6.38 ± 2.14 olduğu görülmektedir.

Grupların puanları arasında hesaplanan F değeri ise 0.713 dır. Varyans analizi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları Sosyal Bilgiler Başarı Testi öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arasında bir farklılığın olmaması uygulamaya alınan katılımcıların bir birine denk gruplar olduğunun ortaya konulması açısından önemlidir.

Araştırmada başlamadan önce öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerine ilişkin öz-değerlendirme düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için uygulama öncesi öğrencilere Öz-değerlendirme Ölçeği uygulanmış, elde edilen verilere dayalı olarak varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme becerileri öz-değerlendirme öntest puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	X	S	F	P
Deney A	80.17	10.55	0.325	0.724
Deney B	80.17	8.22		
Kontrol Grubu	82.08	11.17		

Tablo 3.6.'da Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Öz-değerlendirme Puan sonuçları görülmektedir.

Deney A grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Öz-değerlendirme Puan ortalaması 80.17 ± 10.55 , Deney B grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Öz-değerlendirme Puan ortalaması 80.17 ± 8.22 , Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Öz-değerlendirme Puan ortalaması 82.08 ± 11.17 olduğu görülmektedir.

Grupların puanları arasında hesaplanan F değeri ise 0.325 dir. Varyans analizi sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları Eleştirel Düşünme Becerileri Öz-değerlendirme öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Gruplar arasında eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımına ilişkin öz-değerlendirme puanları arasında bir farkın olmayışı, öğrencilerin denk gruplar olduğunu göstermesi açısından önemli görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi için literatürdeki ulaşılabilen tüm veri toplama araçları incelenmiş ve bu araştırma için veri toplama araçları geliştirilmesinde azami ölçüde faydalanılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

- Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X. (Cornell Critical Thinking Test Level-X)
- Sosyal Bilgiler Başarı Testi (beşinci sınıf, II. ve III. Ünite),
- Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Kullanımını ile ilgili Öz-değerlendirme Formu

- D. Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Öğrencilerce Kullanımını Belirlemeye Yönelik Sınıf Gözlem Formu,
- E. Öğrenci Tutumlarını ve Eleştirel Düşünme Stratejilerini Kullanma ile İlgili Öğrenci Görüşme Formu
- F. Sınıf Ortamı ve öğrenci Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

A. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin Geliştirilmesi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X. (Cornell Critical Thinking Test Level - X) incelenmiş, herhangi bir kültüre has özellik taşıması ve ilköğretim 4. sınıftan itibaren uygulanabilir olması nedeni ile araştırmada kullanılması kararlaştırılmıştır. Orijinal metnine sadık kalınarak ilköğretim okulunda çalışan ve 4. ve 5. sınıflarda da derse girdiği için bu öğrencilerin dil gelişimini de yakından bilen bir İngilizce Öğretmeni, araştırmacı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünden bir Doçent ve iki sınıf öğretmenin birlikte çalışması sonucu testin Türkçe şekli elde edilmiştir. Test ilköğretim 5. ve 6. sınıflarında 313 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach α güvenirlik sayıları birinci bölüm için 0.52, ikinci bölüm için 0.55, üçüncü bölüm için 0.59 ve dördüncü bölüm için 0.68, toplamda 58.5 olarak hesaplanmıştır.

Testin yurtdışındaki güvenirlik katsayıları ve Türkiye’de yabancı dillerden Türkçe’ye uyarlanan diğer testlerin güvenirlik katsayıları da dikkate alınarak hesaplanan 58.5 Cronbach α güvenirlik katsayısı, uzman görüşleri dikkate alınarak testin güvenirliği için yeterli olarak görülmüştür. Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey X’in yurtdışında orijinal İngilizce şeklinin uygulandığı 4. ve 5. sınıflar öğrencilerinden oluşan gruplardaki KR-21 güvenirlik katsayısının 0.67 olduğu görülmektedir (Ennis ve diğerleri, 1985:13).

Testteki bazı maddeler testten çıkarıldığı zaman testin güvenirlik sayısının yükseldiği görülmektedir. Ancak, testin bir bütün olduğu varsayılarak bu maddeler testten çıkarılmamıştır. Türkçe’ye çevirilerek uyarlama yoluyla kullanılan diğer eleştirel düşünme ölçeklerinin güvenirlik durumu ve uzman görüşleri dikkate alınarak testin bu şekliyle kullanılması uygun görülmüştür. Test Ek – 1’de sunulmuştur.

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin ölçmeye çalıştığı temel eleştirel düşünme becerileri şöyledir (Ennis ve diğerleri, 1985:3):

- Tümevarım 3 – 25, 48 ve 50. sorular
- Tümdengelim 52 – 65, 67 – 76
- Gözlemlerin güvenilirliği ve genel güvenilirlik 27 – 50
- Varsayımları değerlendirme 67-76
- Anlamlandırma (Doğrudan test edilmeyip dolaylı olarak testin tamamında)

Testin 1, 2, 26, 51 ve 66. soruları örnek çözümlü sorular olup öğrencilerin cevaplandığı soru sayısı 71 dir.

Araştırmada alt bölümlere dayalı olarak her hangi bir değerlendirme yapılamamış olup testin tamamından hareketle eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmüştür.

Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği dört bölümde ölçülmeye çalışılan alt beceriler daha açık şekilde şöyle ifade edilebilir:

1. Bir gerçeğin hipotezlerce desteklenip desteklenmediğinin yargılanması, (1- 25)
2. Gözlem raporlarının güvenilirliğinin yargılanması, (26 – 50)
3. Bir durum ve olayı neyin takip edebileceğine ilişkin tahmin becerisi, (51–66)
4. Bir tartışmadaki varsayımları yargılayabilme, (67–76) sorularla ölçülmektedir.

Test, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların bir parçasıdır. Bu nedenle sadece bir eleştirel düşünme testi olmayıp eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasında, eleştirel düşünme öğretiminde ve program geliştirmede kullanılabilir. Test öğretimde kullanılan programın, öğretim araçlarının ve programa dahil edilen bir grubun eleştirel düşünmelerinin değerlendirilmesi için tasarlanmıştır (Ennis ve diğerleri, 1985:1).

B. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ikinci ve üçüncü ünitesine ait başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla her iki üniteye ait toplam 13 kazanımdan ikisi için 3, diğerleri için 5 ve üzeri olmak üzere toplam 68 soruluk başarı testi 208 öğrenciye uygulanmıştır. Testteki maddelerin güçlük düzeyleri ve ayırıcılık güçlerinin belirlenmesi için ITEMEN programı kullanılmıştır. Madde ayırıcılık gücü 0.30 ve daha üzeri olan maddelerden bir kazanım 2, diğer 12 kazanım 3 soru ile yoklanacak şekilde madde seçimi yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Başarı Testi Ek – 2’de sunulmuştur. Nihai teste alınan maddelerin madde güçlük değerleri ve nokta çift serili (point biserial) korelasyon sonucu elde edilen madde ayırıcılık değerleri Ek – 8’de verilmiştir.

Araştırmada ele alınan Sosyal Bilgiler İkinci Üniteye ait 6 ve üçüncü üniteye ait 7 olmak üzere toplam 13 kazanımdan bir kazanım 2, diğer her bir kazanımı 3 soru ile yoklanmıştır. Böylece 38 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Çoktan seçmeli bir ölçeğin

geçerlik ve güvenilirliğinde madde güçlük indeksiyle birlikte önemli olan bir diğer husus da madde ayırt edicilik indeksidir.

Başarı testinin güvenilirliği için Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülünden yararlanılarak ölçme aracının güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksleri, madde ayırtıcılık indeksleri ile birlikte testin aritmetik ortalaması, standart sapması, KR-20 güvenilirlik katsayısı, testin ortalama güçlüğü ve testin ortalama ayırt ediciliği de önemlidir. Test istatistikleri de Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Beşinci sınıf sosyal bilgiler başarı testi taslağı' nın test istatistikleri

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	X	S	KR-20	Test Ortalama Güçlüğü	Test Ortalama Ayırtediciliği
208	68	35.78	12.02	0.904	0.515	0.461

Tablo 3.7. incelendiğinde taslak testin KR-20 güvenilirliğinin "0.904", taslak testin ortalama güçlüğü "0.515" ve taslak testin ortalama ayırt ediciliğinin "0.461" olduğu görülmektedir. Buna göre Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testi Taslağı, "yüksek" düzey güvenilirliğe, "orta" düzey güçlüğü ve "yüksek" düzey ayırt etme gücüne sahiptir.

C. Eleştirel Düşünme Öz-değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz-değerlendirme denir. Öz-değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz-değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada öğrencilere fırsatlar sunar, öğrenci motivasyonunun yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.

Bu tür değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlılıklara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır (MEB, 2005:111).

Eleştirel düşünme stratejilerini öğrencilerin kullanabilmeleri önemlidir. Öğrencilerin bu stratejileri kullanabilme hususunda öz-değerlendirmelerini belirleyebilmek amacıyla Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Kullanımını Öz-Değerlendirme Formuna ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Kullanımını Öz-değerlendirme Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form eleştirel düşünme

stratejilerinden ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi beklenen 30 stratejinin öğrenci davranışları şeklinde ifade edilmesi ile oluşturulmuştur. Bu formun geliştirilmesinde sekiz sınıf öğretmeninin görüşü alınmış ve cümleler ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencilerine okunarak cümlelerin öğrenci düzeylerine uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Formun son şeklini almasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve belirtilen görüşlere göre form nihai şeklini almıştır. Form Ek – 3’te sunulmuştur.

D. Eleştirel Düşünme Sınıf Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Sınıflarda etkinliklerin uygulanması esnasında öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili davranışları gösterme durumlarını tespit etmek amacıyla Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Öğrencilerce Kullanımını Belirlemeye Yönelik Sınıf Gözlem Formu geliştirilmiştir. Etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmış, etkinliklerin uygulanması esnasında sınıfların kendi öğretmenleri de sınıfta bulunmuş ve geliştirilen forma göre etkinlikler esnasında ortaya çıkan öğrenci davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu formda da eleştirel düşünme stratejileri öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş ve ortaya çıkan öğrenci davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler ve öğretmen gözlemleri başlamadan önce gözlemleri yapacak olan sınıf öğretmenlerine gözlemlerin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu form ve eleştirel düşünme öz-değerlendirme formu ile elde edilen veriler arasında bağlantı kurularak nicel ölçme aracı ile elde edilememesi riski olan verilerin toplanması amaçlanmıştır. Form Ek – 5’te sunulmuştur.

E. Öğrenci Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Etkinlikler süresince oluşan öğrenci tutumlarını ve duyuşsal özelliklerini belirlemek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların sayısının çokluğu nedeni ile bire bir görüşme yapılamayacağı düşünüldüğünden yazılı görüşme tercih edilmiştir. Bunun için uzman görüşlerinden de yararlanılarak öğrencilerin yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini ve algılamalarını tespit etmeye yönelik 7 maddelik yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Form Ek – 4’te sunulmuştur.

F. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Özellikle deneysel işlem uygulamalarında öğretme–öğrenme sürecinde, sınıf ortamı ve öğrenci davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla katılımcı sınıfların sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından sınıftaki öğrencilerin tutumları, sınıfın fiziki ortamı ve etkinliklerle ilgili yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. 5 maddeden oluşan form uygulama sonunda öğretmenlerce yazılı olarak cevaplandırılmıştır. Form Ek – 6’da sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel verilerle elde edilen bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. BULGULAR VE YORUM

Araştırma ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin ve öğretmen kılavuzuna dayalı gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin: öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, Sosyal Bilgiler dersindeki erişilerine ve eleştirel düşünme ve yapılan etkinliklere ilişkin tutumlarına etkisi ortaya konulmak istenmiştir. Böylece yapılan araştırma ile üç ana değişken üzerinde yoğunlaşmıştır:

- A. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi,
- B. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Erişilerine etkisi,
- C. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yapılan etkinliklere ilişkin tutumlarına etkisi

4.1.1. Araştırmanın Denencelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın birinci denencesi “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır.” önermesini içermektedir. Bu yargının doğruluğunu test etmek için araştırma kapsamındaki üç grubun eleştirel düşünme testinden elde ettikleri puanlar arasında varyans analizi hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan etkinliklerden hangisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla eleştirel düşünme son test puanlarına bakılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi son test puanlarının karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme sontest puanlarının karşılaştırılması

Varyans Kaynağı	KT	Sd	Ko	F	P
Gruplar Arası	1088.059	2	544.030	12.171	0.000
Grup İçi	3620.643	81	44.699		
Toplam	4708.702	83			

Tablo 4.1.'de Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Testi Sontest puan sonuçları görülmektedir.

Grupların sontest puanları üzerinde hesaplanan F değeri 12.171 dir. Bu bilgiye göre Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Araştırma sürecinde uygulanan deneysel eleştirel düşünme becerisi etkinlikleri grupların puanlarında farklılığa yol açmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde, araştırma sürecinde deney gruplarında uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla artışa sebep olduğu tespit edilmiştir.

Deney A, Deney B ve Kontrol grubuna uygulanan etkinliklerden hangisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha yüksek düzeyde etkisi olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre elde edilen veriler Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney grupları ve kontrol grubunun eleştirel düşünme sontest puanları

Grup 1	Grup 2	Ortalama Fark	P
Deney A	Kontrol	3.41	0.148
Deney B	Kontrol	8.79	0.000
Deney A	Deney B	- 5.38	0.008

Tablo 4.2.'de Deney Grupları ve Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Sontest puanları arasındaki farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre:

A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme sontest puanları arasında 3.41 ortalama fark ve 0.148 P değeri hesaplanmıştır. Bu verilere göre Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi Deney A ve Kontrol Grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu bulgulara göre Deney A grubuna uygulanan içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir. Bu bulgulara

dayalı olarak içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde eşit derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme son test puanları arasında 8.79 ortalama fark ve 0.000 P değeri hesaplanmıştır. Bu iki grup arasında Deney B grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu bulgulara göre Deney B grubunda uygulanan beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri Kontrol grubunda uygulanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerine göre öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı gruptaki eleştirel düşünme son test puanları arasında -5.38 ortalama fark ve 0.008 P değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan P değerine göre Deney B grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu bulgulara göre Deney B grubunda uygulanan beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerin Deney A grubunda uygulanan içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklere göre öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme becerileri öğretimi olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.1.1.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci denencesi “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri arasında anlamlı farklılık vardır.” önermesini içermekteydi. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan etkinliklerden hangisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler Başarı testi son test puanlarına bakılmıştır. Sosyal Bilgiler Başarı Testi son test puanlarının karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler Tablo 4.3.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarında sosyal bilgiler sontest erişim puanlarının karşılaştırılması

Varyans Kaynağı	KT	Sd	Ko	F	P
Gruplar Arası	803.008	2	401.504	23.764	0.000
Grup İçi	1368.552	81	16.896		
Toplam	2171.560	83			

Tablo 4.3’de Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Sontest Erişim puan sonuçları görülmektedir.

Grupların sontest puanları üzerinde hesaplanan F değeri 23.764 dür. Bu bilgiye göre Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişimlerinde farklılığa yol açmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgileri başarılarında, araştırma sürecinde deney gruplarında uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla bir artışa sebep olduğu tespit edilmiştir.

Deney A, Deney B ve Kontrol grubuna uygulanan etkinliklerden hangisinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarıları üzerinde daha yüksek düzeyde etkisi olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Bu bulgulara göre elde edilen veriler Tablo 4.4.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplar sosyal bilgiler erişimlerinin karşılaştırılması

Grup 1	Grup 2	Ortalama Fark	P
Deney A	Kontrol	6.9310	0.000
Deney B	Kontrol	0.8966	0.699
Deney A	Deney B	6.0345	0.000

Tablo 4.4.’de Deney Grupları ve kontrol grubunun sosyal bilgiler sontest erişim puanları arasındaki farklılık görülmektedir. Bu bilgilere göre:

A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler sontest erişimleri arasında 6.9310 ortalama fark ve 0.000 P değeri hesaplanmıştır. Bu bilgiye göre fark içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan grup lehinedir.

Bu bulgulara göre sosyal bilgiler içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, ilköğretim beşinci sınıflarda uygulanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen öğretim etkinliklere göre öğrencilerin erişilerinin artırılmasında olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Sontest Erişi Başarı puanları arasında 0.8966 ortalama fark ve 0.699 P değeri hesaplanmıştır. Bu bilgiye göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı uygulana etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler erişilerine etkisi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgulara göre her iki yaklaşım öğrencilerin sosyal bilgiler erişilerinde eşit düzeyde etkiye sahiptir.

C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin sosyal bilgiler Sontest Erişi puanları arasında 6.0345 ortalama fark ve 0.000 P değeri hesaplanmıştır. Bu bilgiler beceri temelli eleştirel düşünme öğretimine göre içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu bulgulara göre sosyal bilgiler içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile birlikte sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler erişilerinin artmasında daha fazla bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin sosyal bilgiler erişilerinin yükseltilmesinde en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme becerileri öğretimi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır.” önermesini içermekteydi. Bu yargının doğruluğunu test etmek için araştırma kapsamındaki üç grubun eleştirel düşünme öz-değerlendirme puanları arasında varyans analizi hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan etkinliklerden hangisinin, öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri üzerindeki etkisinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla eleştirel düşünme öz-değerlendirme son puanları karşılaştırılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi sontest

puanlarının karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler Tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme öz-değerlendirme son puanlarının karşılaştırılması

Varyans Kaynağı	KT	Sd	Ko	F	P
Gruplar Arası	5453.414	2	2726.707	19.457	0.000
Grup İçi	11351.538	81	140.142		
Toplam	16804.952	83			

Tablo 4.5'de deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme öz-değerlendirme son puanlarının karşılaştırılması görülmektedir.

Grupların son puanları üzerinde hesaplanan F değeri 19.457 dir. Verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Öz-değerlendirme son puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Araştırma sürecinde uygulanan Eleştirel Düşünme etkinlikleri deney gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerinin kullanıma ilişkin öz-değerlendirmelerine olumlu etki sağlamıştır.

Deney A, Deney B ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan etkinliklerin hangisinin öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımına ilişkin öz-değerlendirmelerinin gelişmesine daha fazla etkisinin olduğunu belirlemek amacıyla eleştirel düşünme son puanlarına bakılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi son puanlarının karşılaştırılmasında varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Bu bulgulara göre elde edilen veriler aşağıda belirtilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme öz-değerlendirme puanlarının karşılaştırılması

Grup 1	Grup 2	Ortalama Fark	P
Deney A	Kontrol	19.51	0.000
Deney B	Kontrol	13.79	0.000
Deney A	Deney B	5.72	0.163

Tablo 4.6.'da Deney Grupları ve Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Öz-değerlendirme Son puanları arasındaki farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre:

A. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirme son test puanları arasında 19.51 ortalama fark ve 0.000 P değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerden Kontrol grubuna göre Deney A grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu bulgulara göre Deney A grubuna uygulanan İçerik Temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin, öğretmen kılavuz kitabında dayalı olarak yürütülen etkinliklere göre öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin eleştirel düşünme ile ilgili davranışlarını gerçekleştirebilme konusunda öğrencilerin kendileri ile ilgili algılarını olumlu yönde artırdığı görülmektedir.

B. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirme son test puanları arasında 13.79 ortalama fark ve 0.000 P değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerden kontrol grubuna oranla Deney B grubu lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi, öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere göre öğrencilerinin eleştirel düşünme davranışlarını kullanma ve uygulayabilme noktasında kendilerine olan öz-değerlendirmelerinin gelişmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

C. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin uygulandığı grup ile beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirme son test puanları arasında 5.72 ortalama fark ve 0.163 P değeri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre Deney A ve Deney B grubu eleştirel düşünme öz-değerlendirme son puanları arasında bir fark oluşmamıştır.

Bu bulgulara göre içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme davranışlarını gerçekleştirebilme ile ilgili öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde eşit düzeyde ve olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ise öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde etkili olamamıştır.

4.1.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Eleştirel düşünme öğretimi yapılan öğrencilerde aranacak bazı nitelikler Beyer (1985) tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi

hedeflendiğinde, sınıf ortamının düşünmeyi destekler bir şekilde tasarlanması ve öğretimin de bu yönde yapılması gerektiğini ifade eden Beyer (1991:120-123), beş önemli noktaya dikkat edilmesini belirtmektedir. Bunlar:

- a) Sınıf düzeni,
- b) Öğrenci davranışları,
- c) Öğretmen davranışları,
- d) Öğrenme etkinlikleri,
- e) Eğitim materyalleridir.

Bu araştırmada yukarıdaki beş önemli nokta ile ilgili nitel veriler sınıf gözlemleri, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve araştırmada bu konularla ilgili analizler yapılmıştır.

Öğrencilerin etkinliklere ilişkin tutumlarını ve görüşlerinin belirlenebilmesi için öğrenci görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışılan grubun kalabalık olması nedeni ile yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Bunun yerine öğrencilerle yapılandırılmış görüşme yöntemi ile yazılı olarak görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilere 7 açık uçlu soru yöneltilmiş ve bu sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Öğrencilerin cevapları değerlendirilirken de her gruptan toplam 4 öğrencinin cevapları dikkate alınmıştır. Bu dört öğrenciden ikisi yapılan eleştirel düşünme ve Sosyal Bilgiler Başarı Testinden yüksek puan alan öğrencilerden, ikisi de bu testlerden düşük puan öğrencilerden seçilmiştir.

Deney A grubunda Yusuf, Huriye, Ömer ve Şule'nin: Deney B grubunda öğrencilerden Hatice, Mehmet, Atiye ve Mustafa'nın: Kontrol grubundan Hasan Serdar, Seyma, Hüdanur ve Yüksel ile yapılan görüşmeler değerlendirmeye alınmıştır.

4.1.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ile “Öğrencilerin İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüş ve tutumları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerle yapılan yazılı görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler nitel yaklaşımla yorumlanmıştır.

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar şöyledir:

1. Yapılan Etkinliklerle İlgili Değerlendirmeler

Görüşmede ilk olarak “Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz? Derste sıkılma, yorulma, hoşlanma, üzülme ve kendinizce önemli olan diğer konular açısından düşüncelerinizi açıkça yazınız.” sorusu ile ilgili olarak:

Deney A grubundaki öğrencilerin görüşlerinde ortaya çıkan önemli noktalar şöyledir:

- a. Etkinliklerin güzel geçtiği, eğlenceli olduğu, yapılan çalışmaların kolay ve anlaşılır olduğu,
- b. Yapılan etkinliklerden öğrencilerin sıkılmadıkları ve hoşlandıkları görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerden Huriye “Ahmet öğretmenim hep eğlenceli konularla anlattığı için etkinlikler hep eğlenceli geçti” demiştir.

Öğrencilerin bu ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla Deney A grubunda uygulanan İlköğretim Sosyal Bilgiler İçerik temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminde uygulanan etkinlikleri öğrencilerin “iyi, eğlenceli, hoş, kolay, güzel, sıkıcı olmayan, üzücü olmayan” şeklinde nitelendirmişlerdir. Bu bilgilere göre öğrencilerin etkinliklerden olumlu yönde etkilendikleri görülmektedir.

c. Öğrenciler etkinliklerin kendilerini bazen yorduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Yusuf “İki saat test (eleştirel düşünme testini kastediyor) yapınca beynim yoruldu” demiştir. Bu testin tabiatından kaynaklanan bir durumdur. Bu testte öğrenciler 71 soruyu ara vermeden cevaplamak zorunda kalmışlardır. Öğrencilerden Ömer de “Kabartma harita yaparken çok zorlandım” demiştir. Burada öğrencilerin el becerileri devreye girmiştir. Yine de bu zorluklara rağmen öğrencilerin olumsuz bir tutum geliştirmedikleri söylenebilir. Bu durum uygulamacı tarafından etkinliklerin uygulanması sırasında, öz-değerlendirme formları yoluyla ve öğretmen görüşmeleri ile de doğrulanmaktadır.

Deney B Grubu öğrencilerinin bu soruya cevapları şöyledir:

- a. Etkinlikleri kolay buldukları, yapılanları öğrendikleri,
- b. Etkinliklerden hoşlandıkları, uygulamalardan sıkılmadıkları, anlaşılmaktadır.
- c. Etkinliklerde yoruldukları, ama bundan rahatsız olmadıkları,

Öğrencilerden Mustafa “Dersler çok güzeldi, yorulduğumuza değdi, dersler gayet güzel geçti” demiştir. Atiye ve Ahmet de “Derslerden çok hoşlandıklarını, sıkılmadıklarını” belirtmişlerdir.

Bu bilgilere göre, Deney B grubunda uygulanan Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi etkinliklerinin öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiği görülmektedir.

Öğrencilerden Mustafa ve Hatice “derslerde yorulduklarını, ama öğrendiklerinin yorulduklarına değdiğini” belirtmişlerdir. Bu yorgunluğun sebebi yapılan etkinliklerde sürekli düşünme, akıl yürütme ve tartışma gibi yoğun zihinsel aktiviteler dayalı bir çalışma

yürütülmesi olabilir. Fakat bu yorgunlukların çalışmalara karşı olumsuz bir tutum geliştirmedeği gözlenmektedir.

Kontrol Grubu öğrencilerinin bu soruya cevapları şöyledir:

- a. Etkinlikleri kolay buldukları, yapılanları öğrendikleri,
- b. Etkinliklerden hoşlandıkları, uygulamalardan sıkılmadıkları, anlaşılmaktadır.
- c. Etkinliklerde yoruldukları, ama bundan rahatsız olmadıkları,

Öğrencilerden Hasan Serdar “Derslerden sıkılmam, çünkü o dersler benim hayatımı kurtarır, ... derste bilgi edinmeyi çok severim” demiştir.

Büşra “dersleri yapmak hoşuma gitti, derslerden hoşlanıyorum ama etkinliklerde yazı yazmak fazla oldu mu insanı yorar, birinci üniteye çok konu var, fazla olunca kafam karışıyor” demiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşıldığına göre Kontrol grubunda uygulanan Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklerde yazı yazmaktan sıkıldıklarını ifade ettikleri durum, yapılan çalışmalarda öğrenci çalışma kitabında kâğıt-kalem çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesindendir. Bu durumun ortadan kaldırılması için model üzerinden ya da üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.

2. Öğrencilerin Etkinliklere Katılımı ve Etkinliklerin Kullanılışı İle İlgili Değerlendirmeler

Görüşmede ikinci olarak “Yapılan etkinliklerin ne kadarını sizin yapmanız gerekti? Ne kadarı öğretmenin tarafından yapıldı? Derste kendi yaptıklarınızı anlatınız. Derste açıklama yapma, açıklama isteme, soru sorma, soru cevaplama, tartışmalara katılma, proje yapma, model yapma işlerinden yaptığınız varsa bir örnek veriniz” sorusu ile ilgili olarak:

Deney A, Deney B ve Kontrol grubundaki öğrencilerin bu soru ile ilgili görüşlerinin ortak yönleri şunlardır:

- a. Etkinliklerin öğrencilerle birlikte öğretmen talimatlarına göre yürütüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerden Ömer “Tamamını biz yaptık, ama öğretmenimiz de yardımcı oldu” demiştir. Huriye ise “Öğretmenimiz yapacağımız etkinlikleri anlattı, biz de yaptık” şeklinde cevap vermiştir. Bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenin öğrenmeye rehberlik etmesi ile örtüşmektedir.
- b. Deney A ve Deney B grubundaki öğrenciler daha çok “soru sorduklarını, fikirlerini ortaya koyduklarını, arkadaşlarının fikirlerini değerlendirdiklerini, tartıştıklarını, açıklama yaptıklarını ve açıklama isteme, ilgili bilgi ile ilgisiz bilgiyi ayırma” belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ömer “Öğretmenimiz bazen

açıklama istedi, bazen arkadaşlarımız istedi, açıklama yaptık” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum eleştirel düşünme öğretimi ile ulaşılmak istenilen amaçlar arasındadır.

- c. Tüm gruplardaki öğrencilerden çoğu “proje yaptıklarını, projeleri değerlendirdiklerini” belirtmişlerdir. Bu bilgiler öğrencilerin bir ürünü değerlendirebildiklerini göstermesi, karşılaştıkları fikir ve ürünleri eleştirel bir gözle inceleyebilmeleri açısından önemlidir.

Kontrol grubundaki öğrenciler bu soruya deney gruplarındaki öğrencilerden farklı cevaplar vermişlerdir. Etkinliklerin uygulanışında öğrencilerin en çok “soruları cevaplama” şeklinde dersi yürüttükleri fikri öne çıkmaktadır. Sorulara cevap verme davranışının öne çıkması öğrencilerin soru sorma davranışını geliştiremediklerini, bunun yerine soruları cevaplandıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmen kılavuz kitabı ve bu kitaplara dayalı ders ve çalışma Kitabında konuların ele alınış şekli ile ilgilidir. Bu tespit Kontrol Grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede de ortaya çıkmıştır. Programın ülkemiz genelinde uygulamasının en önemli aracı olan öğretmen kılavuz kitabının soru sorma ve sorgulama becerisi geliştirme açısından yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3. Etkinliklerin Öğrencileri Yönlendirdiği Amaçların Değerlendirilmesi

Görüşmede üçüncü olarak “Yaptığınız etkinliklerde en çok öne çıkan amacınız ne idi? Bilgileri öğrenme, konuları ezberleme, düşünme, problem çözme, karar verme, dinleme, konuşma gibi amaçlardan hangisine ulaşmaya çalıştınız?” Sorusu ile ilgili Deney A ve Deney B grubundaki öğrencilerin cevaplarında benzerlikler görülürken kontrol grubu öğrencilerinin cevaplarında farklılaşma olmuştur.

Deney gruplarındaki öğrenciler ağırlıklı olarak “düşünme, karar verme, dinleme” amaçlarını vurgulamışlardır. Deney B grubundan Hatice “Düşünme ve karar verme, ama en çok amacım doğru düşünme” demiştir. Bu durum uygulanan deneysel işlemin beklenen etkiyi sağladığını göstermektedir. Aynı tespit öğretmen görüşmelerinde de ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öncelikli hedefinin ise “bilgileri öğrenme, konuları ezberleme” olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerden Büşra “Bizim amacımız bilgileri öğrenmek ve konuları ezberlemektir” demiştir. Bu durum yeni öğretim programının genel amaçları ile örtüşmemekle birlikte öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulanması sonucu öğrencilerde bu yönde bir amaç oluştuğu görülmektedir.

4. Eleştirel Sözcük Dağarcığının Kullanımı ile İlgili Değerlendirmeler

Görüşme formunda dördüncü olarak: “Etkinlikler sırasında en çok kullandığınız ve karşılaştığınız kelimelerin başına X işareti koyunuz” sorusuna Deney A ve Deney B

grubundaki öğrencilerin “ölçüt, kaynak, güvenme, gerçek, varsayım, açıklama isteme, örnek verme, bilgi toplama, düşünme, kanıt, benzerlik, ilgili – ilgisiz bilgi” kelimelerine işaret koydukları görülmüştür. Buna ilave olarak Deney B grubundaki öğrencilerin “hayal, tahmin, şartlı durumlar, sebebini açıklama” kelimelerini de işaretledikleri görülmektedir. Bunun sebebi Deney B grubundaki öğrencilere yapılan Beceri Temelli Eleştirel Düşünme öğretiminde bu kavramların başlıklar halinde işlenmiş olmasıdır. Deney A grubunda içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde de kavramlar açıkça isimlendirilerek belirtilmeden bu kavramlarla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ama öğrenciler duymadıkları bu kavramları kendi kendilerine tespit edememişlerdir. Her iki gruptaki öğrencilerin kendilerine sunulan listede yer alan “ezberleme, özet çıkarma” kelimelerini hiç işaretlemedikleri görülmüştür.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “dinleme, ezberleme, soru cevaplama, bilgi toplama, araştırma, özet çıkarma, örnek verme” kelimelerini işaretledikleri görülmektedir. Bu öğrenciler kendilerine sunulan kelime listesinde yer alan “ölçüt, kaynak, güvenme, gerçek, varsayım, açıklama isteme, düşünme, kanıt, benzerlik, ilgili – ilgisiz bilgi” gibi eleştirel düşünme ile ilgili sözcükleri işaretlemedikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin öğrencileri bilgiyi öğrenme ve ezberleme yönünde araştırma yapmaya ve bilgi toplamaya yönlendirdiği, düşünme ve karar vermenin yanı sıra eleştirel düşünme ile ilgili kelime dağarcığı oluşturamadığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili tartışmaların başında bu becerilerin değişik alanlara transfer edilip edilemeyeceği ile ilgilidir. Bu konuya açıklık getirmek amacıyla öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

5. Kazanılan Becerilerin Diğer Derslere Transfer Edilebilirliği ile İlgili Değerlendirmeler

Görüşmede beşinci olarak “Yaptığınız etkinliklerle öğrendiklerinizi başka derslerdeki konularla ilgili bilgileri değerlendirirken kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız bir örnekle açıklayınız.” sorusu ile ilgili verilen cevaplar şöyledir:

Deney A grubundaki öğrencilerden yüksek puanlı olanlar “Evet kullanabiliyoruz” demişler ve eleştirel düşünme ile ilgili alandan örnek vermişlerdir. Öğrencilerden Yusuf, “Diğer derslerde karşılaştığım bilgilerin güvenilir olup olmadığını anlamada, bilgilerimi delil ile göstermede” şeklinde cevap vermiştir. Huriye de “Açıklama yapmada, bir konuyu bilmiyorsa açıklama istemede, mesela öğretmenimiz bilmediğimiz bir kelime söylerse ona anlamını sormada” cevabını vermiştir. Bu bilgilerden öğrencilerin yapılan etkinliklerde öğrendiklerinin ve diğer derslerde kullandıklarının eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi

ile öğretilen becerilerin transfer edilebileceği söylenebilir. Deney A grubunun düşük puan alan öğrencileri ise Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgiler daha çok Sosyal Bilgiler konularına aittir. Öğrencilerden Ömer “Öğrendiğim iklimleri fen dersinde kullanabilirim” demiştir. Buradan hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili becerileri diğer alanlara transfer edebilmeleri için bu becerileri ileri düzeyde öğrenmeleri gerektiği söylenebilir.

Aynı durumun Deney B grubundaki öğrenciler için de geçerli olduğu görülmektedir. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan gruptan Hatice, “Türkçe dersinde bir hikâyenin sonunu tahmin ederken kullanırım” demiştir. Bu gruptan düşük puanlı öğrenciler ise bu bilgilerin diğer derslerde kullanımı ile ilgili soruyu cevaplamamıştır. Bu da bu öğrencilerin bu etkinliklerde becerileri öğrenemediklerini ve transfer edemediklerini gösterir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden üçü Sosyal Bilgiler konu alanına ait bilgileri başka derslerde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Hasan Serdar “Sosyal Bilgilerde öğrendiğim tiftik keçisi ile ilgili bilgiyi Türkçe dersinde parça okurken kullanırım” demiştir. Kontrol grubundan bir öğrenci bu bilgileri başka alanda kullanamayacağını belirtmiştir.

Sonuç olarak eleştirel düşünme öğretimi yapan öğrencilerin öğrendikleri becerileri diğer derslere transfer edebilecekleri, bu becerilerin belirgin şekilde kazandırılmadığı öğrencilerinse ya bu transferi yapamayacaklarını düşündükleri ya da bilgi düzeyinde bu transferleri yapabilecekleri söylenebilir.

6. Kazanılan Becerilerin Günlük Hayata Transfer Edilebilirliği ile İlgili Değerlendirmeler

Öğretimin nihai hedefi okulları hayatın kendisi haline getirmek olduğuna göre öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanımı önemlidir. Bu hususta öğrenci görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüşmede altıncı olarak öğrencilere “Yaptığınız etkinliklerle öğrendiklerinizi günlük hayatınızda karşılaştığınız olayları değerlendirirken kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız bir örnekle açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Deney A grubundaki öğrenciler günlük bir olayla ilgili “düşünme, sebebini açıklama, güvenirliliğini sorgulama” noktalarında öğrendiklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Yusuf ise “bir ürünü alırken ya da reklâm izlerken kullanırım” demiştir. Bu açıklamalar öğrencilerin edindikleri becerileri günlük hayatta kullanacakları yönünde önemli ipuçları vermektedir.

Deney B grubundaki öğrenciler de bu becerileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Hatice, “Mesela evimize gittiğimde annem evde değilse nereye gittiğini tahmin etmeye çalışırım. Önce bununla ilgili bilgi toplarım. Yakın zamanda kimlere gittiğini ve kimlere gitmediğini düşünürüm. Bu derste tahminden önce bilgi toplamayı öğrendim. Daha önce böyle yapmazdım” demiştir.

Kontrol grubundaki öğrenciler ise öğrendikleri bilgileri “ürettiğimiz ürünler, iklim, bitkiler vb” kullanabileceklerini söylemişlerdir. Bu durum da öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin becerilerden çok bilgi öğretimi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

7. Öğrencilerin Kaynakları değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin Değerlendirilmesi

Görüşmede yedinci olarak “Yazılı kitaplarda, sana anlatılanlarda ya da televizyonda anlatılanların doğru olup olmadığı ile ilgili neler düşünüyorsun?” sorusu sorulmuştur.

Bu soruya Deney A ve Deney B grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplarda benzerlik vardır. Bu cevaplara göre:

- Kitabın yazarı ile ilgili bilgi toplama, yazarın alanla ilgili araştırması var mı, başkaları yazarla ilgili ne düşünür?
- Kitabın yazıldığı zamanın araştırılması,
- Karşılaştığı bilgi ile ilgili olup olmadığına,
- Bilgiyi anlatanın bunları nereden duyduğuna,
- Anlatanın bir menfaati var mı?

Gibi hususlara dikkat ederek bilgilerini toplamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu açıklamalar da etkinliklerin öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu soru ile ilgili kontrol grubu öğrencilerinin verdiği cevaplarda deney grubu öğrencilerine en çok yaklaştıkları gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler de:

- Kitabın yazarına bakacaklarını,
- Bilen birine sorabileceklerini,
- Önceki bilgileri ile karşılaştıracaklarını,
- Kanıt ve delillere bakacaklarını,

belirtmişlerdir. Bu açıklamalar öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin hazırlanmasında, eleştirel düşünme ile ilgili kazanımların işe koşulan kadarının öğrencilere yansıdığını göstermesi açısından önemlidir.

4.1.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmen gözlemlerine göre İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin sınıfta eleştirel düşünme stratejilerini kullanma oranları nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde işe koşulan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıfta kullanabilmelerinin belirlenebilmesi için Eleştirel Düşünme Stratejileri Kullanımı Sınıf Gözlem formu ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu veriler nitel olarak değerlendirilmiştir.

Eleştirel Düşünme Stratejilerine ve Eleştirel Düşünme ile ilgili kritik davranışlara dayalı olarak geliştirilen davranışların sınıfta öğrenciler tarafından sergilenme düzeyini belirlemek amacıyla, gerek deneysel uygulamalar boyunca ve gerekse sınıfın bir haftalık çalışmaları süresince sınıfların kendi öğretmenleri tarafından gözlemler yapılmıştır. Bunun için 31 maddelik “Eleştirel Düşünme Sınıf Gözlem Formu” kullanılmıştır. Bu form ilgili davranışı bir haftalık süre içinde sınıfta hangi oranda gösterildiği dikkate alınarak sınıf öğretmenin gözlemleri sonucu doldurulmuştur. Buna göre bir haftalık süre sonunda bir davranışın kaç puanla değerlendirileceği Tablo 4.7. de gösterilmiştir:

Tablo 4.7. Sınıf gözlem formu puanlama cetveli

Sergilenme Oranı (Sınıfın %)	Sınıf Mevcudu	Davranışı Gösteren Öğrenci Sayısı	Verilen Puan
30 – 40	28 – 32	9 – 12	1
40 – 50	28 – 32	13 – 15	2
50 – 60	28 – 32	16 – 18	3
60 – 70	28 – 32	18 – 21	4
70 ve daha üzeri	28 – 32	21 ve üzeri	5

Tablo 4.8’de Deney A, Deney B ve Kontrol grupları sınıf öğretmenlerince, eleştirel düşünme davranışlarının bir haftalık sürede sınıftaki öğrencilerin davranışı sergileme oranları göz önüne alınarak düzenlenmiş on beş hafta sonundaki toplam puanları görülmektedir. Davranışların on beş haftalık ayrı ayrı puanlarını ve on beş hafta sonunda aldığı toplam puanı Ek-8’de gösterilmiştir.

Bu bulgulara göre Deney gruplarında 15 haftalık sürenin toplam puanları:

- 40 puan ve üzerine ulaşan maddelerin çok iyi kazandırıldığı,
- 40 – 30 puan arası değer alan maddelerin iyi derecede kazandırıldığı,
- 30 – 20 puan arası değer alan maddelerin orta derecede kazandırıldığı,
- 20 puanın altında değer alan maddelerin de yeterince kazandırılmadığı kabul edilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının on beş haftalık sınıf gözlemi puan toplamaları

Sıra	Eleştirel Düşünme Stratejilerine Bağlı Öğrencilerin Göstereceği Davranışlar	Deney A	Deney B	Kontrol
1.	Çoğunluğun ya da çevresindeki baskın kişilerin görüşlerinden etkilenmeden görüşünü açıklama savunma	47	46	30
2.	Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini göz önüne almak	43	42	24
3.	Bir konu ile ilgili karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme	36	42	20
4.	Kendi görüşlerinde ve başkalarının görüşlerinde duygu ve düşünceleri ayırma	30	43	31
5.	Emin olmadığı bir konuda “bilmiyorum” deme.	60	52	21
6.	Bildiklerini ve bilmediklerini belirterek bildiğinden fazlasını iddia etmeme	39	43	31
7.	Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma	22	30	32
8.	Kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme	27	43	26
9.	Zorluklara ve başarısızlıklara rağmen zihinsel içgörülerinin peşinden gitme	30	26	29
10.	Kendisinin ve başkasının akıl yürütmeye ve standartlara dayalı düşüncelerine değer verme	39	37	23
11.	Görüşlerinde kesinlikten kaçınma, bir görüşün doğru ile yanlış arasındaki düzeylerini/derecelerini fark ettiğini görüşlerini belirtirken ortaya koyma	42	37	29
12.	Görüşleri ve içgörülerini uygun olarak yeni durumlarda kullanma	24	11	13
13.	Tek bir doğru yerine birden çok doğru olabileceğini kabul etme.	50	50	24
14.	Varsayımları, duyguları ve gerçekleri ayırabilme	33	43	29
15.	Görüşlerini açıkça (örneklendirerek) belirtme, tam anlayamadığı görüşlerin açıklanmasını isteme	43	38	26
16.	Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma	45	34	25
17.	Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerinin güvenilirliğini araştırma	58	62	27
18.	Bir konunun önemli noktaları ile ilgili ya da karşılarındakilerin görüşlerini anlamak için derinlemesine sorgulama(Sokratik sorgulama)	38	35	24
19.	Karşılaştığı görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek analiz etme ve değerlendirme	43	36	17
20.	Birden fazla çözüm yolu üretmek için çözümleri bir bütünlük içinde değerlendirme	36	32	25
21.	Bir metni anlayana kadar okuma ve anladıktan sonra irdeleme (okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak etme)	39	50	26
22.	Görüşünü açıklarken değişik derslerde (farklı alanlardan) öğrendiği bilgileri kullanma	45	28	13
23.	Görüşleri anlamak için dikkatle dinleme, karşıt görüşleri anlamasını kolaylaştıracak sorular sorma	47	37	24
24.	Görüşlerin arkasında yatan sebepleri araştırma	37	50	21
25.	Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme	39	20	22
26.	Bir konuda düşünme şeklinin farkına varma, eleştirel sözcük dağarcığı (Sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görüme, görüş, ilişki, sorun, anlamlandırma, çift anlamlılık, karşı koyma, destekleme, yanlışlık, kanıtlama, algılama, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorumlama ve ayırt etme) kullanma	43	37	15
27.	Anlamli benzerlik ve farklılıkları tespit etme	52	52	22
28.	Otoriteden bile gelse sayıtlıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma	49	49	26
29.	Bir konuda ilgili olan ve olmayan veri ve durumları ayırt etme	53	55	29
30.	Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri fark etme	45	49	23
31.	Bir görüş ya da olayın ilerdeki doğurgularını tahmin etme	17	36	9

Bu tespitlerin sonunda her grubun 15 haftalık toplam puanları hesaplanmıştır. Puanlar incelendiğinde dört maddede kontrol grubun 15 haftalık puanlar toplamının 30'u geçtiği, diğer 27 maddede 30 puanın altında kaldığı gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlere göre Deney A ve Deney B grubunda Gözlem formundaki 1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 13, 17, 19, 27, 28, 29 ve 30 numaralı davranışlar 40 ve daha üzeri puan almıştır. Bu davranışlar deneysel işlem uygulanan gruplarda çok iyi düzeyde kazandırılmıştır. Çok iyi kazandırıldığı gözlenen davranış sayısı 14 tür. Bu bulgulara göre gerek beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi, gerekse içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile aşağıdaki davranışların çok iyi düzeyde kazandırılabilirdiği söylenebilir. Bu tespitler öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ortaya konulmuştur.

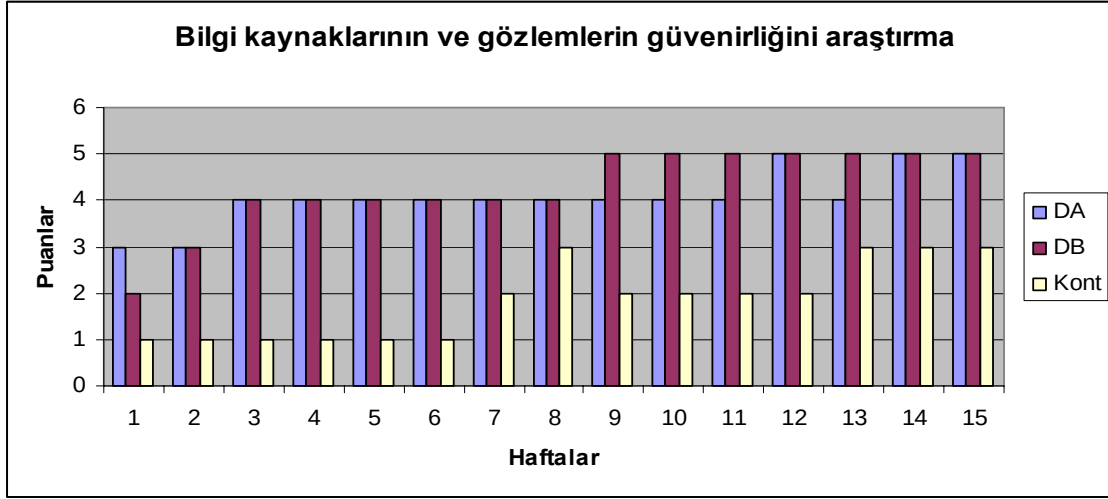
- 1.Çoğunluğun ya da çevresindeki baskın kişilerin görüşlerinden etkilenmeden görüşünü açıklama, savunma
2. Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini göz önüne alma
3. Bir konu ile ilgili karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme
5. Emin olmadığı bir konuda “bilmiyorum” deme
- 6.Bildiklerini ve bilmediklerini belirterek bildiğinden fazlasını iddia etmeme
- 11.Görüşlerinde kesinlikten kaçınma, görüşlerini belirtirken bir görüşün doğru ile yanlış arasındaki düzeylerini/ derecelerini fark ettiğini ortaya koyma
- 13.Tek bir doğru yerine birden çok doğru olabileceğini kabul etme
- 17.Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerinin güvenilirliğini araştırma
- 19.Karşılaştığı görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek analiz etme ve değerlendirme
- 27.Anlamlı benzerlik ve farklılıkları tespit etme
- 28.Otoriteden bile gelse sayıtlıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma
- 29.Bir konuda ilgili olan ve olmayan bilgi, veri ve durumları ayırt etme
- 30.Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri fark etme

Yukarıdaki davranışların kontrol grubunda ise orta ve daha aşağı düzeyde kazandırılabilirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf gözlemlerine göre, öğretmen kılavuz kitabına dayalı yürütülen etkinliklerin, eleştirel düşünme ile ilgili davranışları öğrencilere orta ve aşağı düzeyde kazandırabilirdiği söylenebilir.

Yukarıda belirtilen davranışların, etkinliklerin uygulandığı ilk haftalarda düşük düzeyde gözlemlendiği, ancak özellikle yedinci haftadan sonra davranışları sergileyen öğrencilerde belirgin bir artış olduğu görülmektedir.

Çok iyi kazandırıldığı tespit edilen davranışların içerisinde en üst düzeyde kazandırılan davranış gözlem formunda 17 numaralı madde olan “Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerin güvenilirliğini araştırma” davranışdır. Bu maddenin onbeş haftalık etkinlikler boyunca sınıfta öğrencilerce sergilenme düzeyi ile ilgili Grafik 4.1. aşağıda gösterilmiştir.

Grafik 4.1. “Kaynakların güvenilirliğin sorgulama” davranışı onbeş haftalık sergilenme düzeyleri



Grafik 4.1.’de görüldüğü gibi davranışın Deney A ve Deney B grubunda ilk haftadan itibaren yüksek düzeyde gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Davranış, etkinlikler sürdürüldükçe daha çok öğrenci tarafından sergilenmeye başlanmış ve yüksek oranlara ulaşmıştır. Bunun sebebi her iki grupta da yapılan ilk etkinliklerde kazandırılmaya çalışılan davranışın bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin araştırılmasıdır. Davranışın ilerleyen süreçte daha çok öğrenci tarafından sergilenmesinin nedeni de sarmal bir programlama anlayışı ile becerilerin tüm etkinlikler süresince ara ara ele alınmış olmasıdır.

Kontrol grubunda da davranışın ilk hafta gözlemlendiği görülmektedir. Bunun sebebi öğretmen kılavuz kitabına dayalı yürütülen etkinliklerin araştırma süreci başlamadan Sosyal Bilgiler birinci ünitesinde uygulanmış olmasıdır. “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin araştırılması” öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerde özellikle kazandırılmak istenen davranışlardan biridir. Hatta bu becerinin kazandırılması Sosyal Bilgiler Öğretim Programının becerilerin kazandırılması ile ilgili bölümünde de özellikle açıklanmıştır. Davranışın ilerleyen süreçte kısmen arttığı gözlenmekle birlikte deney grubu değerlerine ulaşmadığı görülmektedir. Bu davranış öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerde sadece bir beceri bir etkinlikte kazandırılmaya çalışılmakla birlikte ilerleyen kazanımlarda yeniden ele alınmamaktadır.

Deney A ve Deney B grubunda sınıf gözlem formunda onbeş haftalık süre toplamında 30 – 40 puana ulaşarak iyi düzeyde kazandırıldığı gözlenen davranışlar, sınıf gözlem formundaki 10, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23 ve 24 numaralı maddelerdir. Deney A grubunda uygulanan İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin ve Deney B gruplarında uygulanan Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin iyi düzeyde kazandırdığı söylenebilecek davranışlar şunlardır:

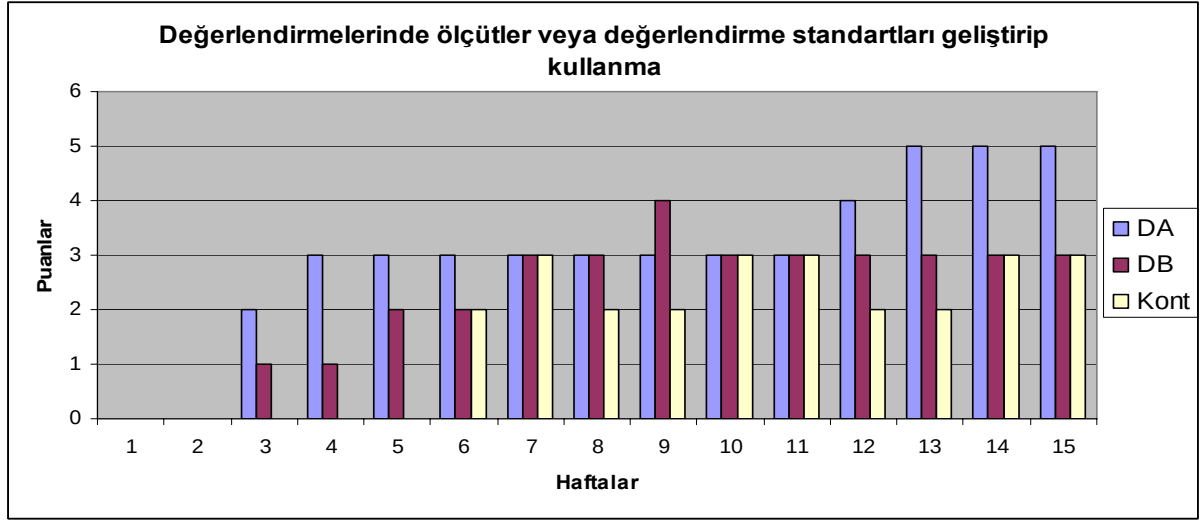
10. Kendisinin ve başkasının akıl yürütmeye ve standartlara dayalı düşüncelerine değer verme
15. Görüşlerini açıkça (örneklendirerek) belirtme, tam anlayamadığı görüşlerin açıklanmasını isteme
16. Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma
18. Bir konunun önemli noktaları ile ilgili ya da karşılarındakilerin görüşlerini anlamak için derinlemesine sorgulama (Sokratik sorgulama)
20. Birden fazla çözüm yolu üreterek çözümleri bir bütünlük içinde değerlendirme
21. Bir metni anlayana kadar okuma ve anladıktan sonra irdeleme (okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak etme)
22. Görüşünü açıklarken değişik derslerde öğrendiği bilgileri kullanma
23. Görüşleri anlamak için dikkatle dinleme, karşıt görüşleri anlamasını kolaylaştıracak sorular sorma
24. Görüşlerin arkasında yatan sebepleri araştırma

Bu davranışlardan “Bir metni anlayana kadar okuma ve anladıktan sonra irdeleme (okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak etme) ve “Görüşlerin arkasında yatan sebepleri araştırma” davranışlarının beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan grupta daha üst düzeyde gözlemlendiği görülmektedir.

Bu davranışların Kontrol grubunda gözlenme düzeyi ise 20 – 30 puan aralığında olduğu gözlenmektedir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin eleştirel düşünme ile ilgili davranışları orta düzeyde gerçekleştirildiği gözlenmektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde “Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma” davranışı belirgin şekilde öne çıkmıştır.

Grafik 4.2. “Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma” davranışı onbeş haftalık sergilenme düzeyleri



Grafik 4.2.’de görüldüğü gibi ölçüt belirleme ve değerlendirmelerinde kullanma davranışının tüm gruplarda ilk iki haftada gözlenmediği görülmektedir. Deney gruplarında ilk haftalarda bu davranışların gözlenmemesinin nedeni, yapılan etkinliklerde bu davranışın henüz işlenememiş olmasıdır. Bununla birlikte üçüncü haftada davranışın işlenmesi ile birlikte Deney A ve Deney B gruplarında davranışların gözlenmeye başladığı ve ilerleyen haftalarda üst düzeyde gözlemlendiği görülmektedir.

Kontrol grubunda ise bu davranışın altıncı haftadan itibaren gözlemlendiği tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler birinci ünitenin de öğretmen kılavuz kitabına dayalı yürütüldüğü düşünülürse bu davranışın daha önce gözlenmesi beklenir. Ancak bu olmamıştır. Altıncı haftadan itibaren gözlenen davranış, ilerleyen haftalarda iniş ve çıkışlarla sergilenmeye devam edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci görüşlerinde bu davranışla ilgili bu veriyi destekleyecek ifadeler rastlanmamıştır. Araştırmacının bu durum ile ilgili görüşü şöyledir: kontrol grubundaki öğrenciler öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin uygulanışı boyunca kavram ve ilkelerin özelliklerini tespit edebilmekte ve bu kavram ve ilkeleri değerlendirirken ölçütlere dikkat etmektedir. Ancak “ölçüt” kavramı ile doğrudan karşılaşmadıklarından kendi davranışlarını ölçüt kullanma şeklinde ifade etmemişlerdir. Bu durumda bu davranış ile ilgili öğretmen gözlemlerinin sağlıklı olduğu, öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin bu davranışı öğrencilere orta düzeyde kazandırdığı söylenebilir.

Deney A ve Deney B grubunda 20 – 30 puan aralığında gözlenerek orta düzeyde gerçekleştirilebildiği tespit edilen iki davranış vardır. Bu davranışlar:

7. Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma

9. Zorluklara ve başarısızlıklara rağmen zihinsel içgörülerinin peşinden gitme davranışlarıdır. Bu davranışlar gerek içerik temelli, gerekse beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile orta düzeyde kazandırılabilmiştir.

Deney Ve Kontrol Gruplarında En Çok Sergilenen Davranışlar

Deney A grubunda en çok gözlenen davranışlar, 27, 28, ve 29. davranışlardır.

Deney B grubunda en çok gözlenen davranışlar 27, 28 ve 29 maddelerin yanı sıra 21, 24 ve 30. maddelerdir.

En çok gözlenen davranışlarda Deney A ve Deney B gruplarında benzerlik görülmektedir. Bu bulgulara göre “Anlamlı benzerlik ve farklılıkları tespit etme”, “Otoriteden bile gelse sayıtlıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma”, “Bir konuda ilgili olan ve olmayan veri ve durumları ayırt etme” “Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri fark etme” davranışlarının en iyi geliştirilen davranışlar olduğu söylenebilir.

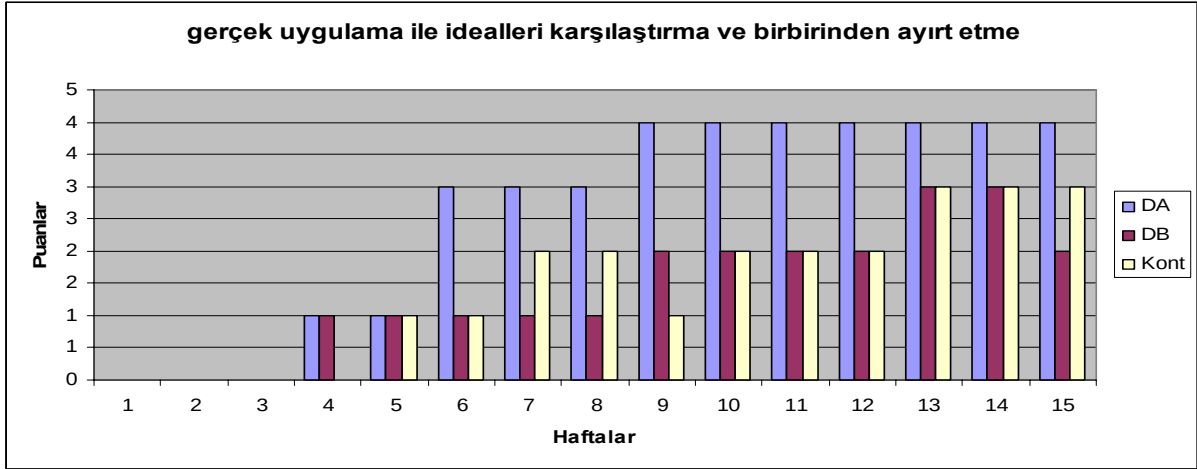
Sınıf gözlem formları ile ortaya konulan tespitlere göre kontrol grubu öğrencilerde en çok gözlenen davranışlar deney gruplarındakinden farklıdır. Kontrol grubunda en çok puan alan davranışlar “Kendi görüşlerinde ve başkalarının görüşlerinde duygu ve düşünceleri dikkate alma”, “Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma” ve “Bildiklerini ve bilmediklerini belirterek bildiğinden fazlasını iddia etmeme” davranışlarıdır.

En çok gözlenen davranışlardan hareketle bu davranışların ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Bu bilgiye dayalı olarak en çok gözlenen davranışlar ilköğretim beşinci sınıf programlarında ulaşılmak istenen eleştirel düşünme kazanımları olarak uygun olabilir.

Deney ve Kontrol Gruplarında En Az Sergilenen Davranışlar

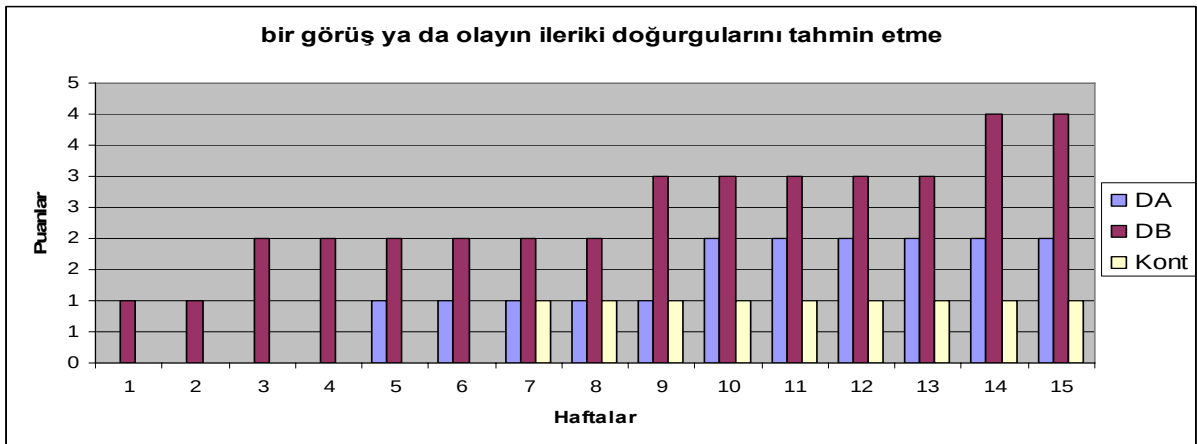
Deney A grubunda en az gözlenen davranış, 7. davranıştır. Bu bulguya göre İçerik Temelli Eleştirel Düşünme öğretiminin “Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma” davranışını geliştiremediği görülmektedir. Deney B grubunda en az gözlenen davranış 25. davranıştır. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile “gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme” davranışının en düşük düzeyde gerçekleştirilebildiği tespit edilmiştir. (Grafik 4.3.) Gözlenme düzeyine göre 21 puanla orta derecede gerçekleştirilmiş olması normal olarak kabul edilebilir. Araştırmacının tespitleri de bu verileri doğrulamaktadır.

Grafik 4.3. “Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme” davranışının onbeş haftalık sürede sergilenme düzeyleri 168



Kontrol grubunda en düşük düzeyde gözlenen davranışlar sınıf gözlem formunun 22, 26 ve 31. maddeleri olduğu görülmektedir. “Görüşünü açıklarken değişik derslerde öğrendiği bilgilerini kullanma”, “bir konuda düşünme şeklinin farkına varma, eleştirel sözcük dağarcığı kullanma” ve “bir görüş ya da olayın ileriki doğurgularını tahmin etme” davranışlarının öğretmen kılavuzu kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerle geliştirilemediği görülmektedir. Bu bilgi öğretmen görüşme formu ve araştırmacının gözlemleri ile tutarlılık göstermektedir. Grafik 4.4. de görüldüğü gibi bu davranış Deney A grubunda da ileri düzeyde gerçekleştirilememiştir. En az gözlenen davranışlardan hareketle bu davranışların ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olmama ihtimali yüksektir. Bu bilgiye dayalı olarak en az gözlenen davranışlar ilköğretim beşinci sınıf programlarında hedef olarak yer almamalıdır.

Grafik 4.4. “Bir görüş ya da olayın ileriki doğurgularını tahmin etme” davranışının on beş haftalık sürede sergilenme düzeyleri



Sınıf gözlem formundaki gözlenen stratejilerin on beş haftalık toplam puanlarının toplamaları hesaplandığında:

- Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan grubun on beş haftalık toplam puanları toplamalarının 1265,
- İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan grubun on beş haftalık toplam puanları toplamalarının 1244,
- Öğretmen Kılavuz Kitabına dayalı yürütülen etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin on beş haftalık toplam puanları toplamalarının 736 olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulamaları öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri bir birine çok yakinken, öğretmen kılavuz kitabına dayalı yürütülen etkinliklerin uygulandığı gruptaki öğrencilerin puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.1.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için araştırma uygulamalarını yakinen izleyen sınıf öğretmenlerinin uygulanan etkinlikler ve öğrencilerin ders içindeki performanslarına ilişkin görüşleri öğretmen görüşmeleri ile toplanmış ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

1. Sınıfların Fiziki Durumu İle İlgili Değerlendirmeler

Görüşmede ilk olarak “Sınıfın fiziksel durumu ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap aranmıştır.

İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretimi uygulanan Deney A grubu öğretmeni Rukiye DÜNDAR’ın verdiği cevapta öne çıkan hususlar şunlardır:

1. Sınıfa, kabartma haritası, projeksiyon cihazı, değişik model ve maket vb. gerekli ders araç gereçlerinin getirilmiş olması derse ilgiyi olumlu yönde etkilemektedir.
2. Sınıfta oturma düzeninin grup çalışmasına (işbirlikli öğrenme) göre ayarlanması öğrencilerin grup içi çalışma ve sınıf içi etkileşimlerini artırmıştır.
3. Yapılan etkinliklerde vurgulanan bazı kurallar öğrencilerin bir birbirlerini dinleme, söz alarak konuşma, konuşmacının sözünü kesmeme gibi davranışlar sergilemelerini olumlu yönde artırmıştır.

4. Yapılan etkinliklerde uygulamacının kullandığı yaklaşım derste öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmuştur.

Öğretmenin verdiği cevaplara göre sınıfın fiziki ortamının olumlu yönde düzenlendiği görülmektedir.

İlk soruya beceri temelli eleştirel düşünme becerileri öğretimi uygulanan Deney B grubu öğretmeni Fatma ŞAHİN'in verdiği cevapta öne çıkan hususlar şunlardır:

- Etkinliklerin uygulanmasında sınıfta yer alan tepegöz, projeksiyon cihazı, hareketli ve sabit yazı tahtası yanı sıra, şablon şeklinde büyük ebatlı kağıtlara çizilen ve sürekli kullanıma hazır tutulan tablolar sınıfta öğretimi ilginç hale getirmiştir. Böylece sınıf görsel ve işitsel materyaller açısından yeterli araç gereçlere sahiptir.
- Sınıfta oturma düzeninin grup çalışmasına (işbirlikli öğrenme) göre ayarlanması öğrencilerin grup içi çalışma ve sınıf içi etkileşimlerini artırmıştır. Bu çalışma tarzı daha önce derslerde derse katılmayan öğrencilerin bile derse katılmasını sağlamıştır. Öğrencinin görüşünü önce kendi grubuna açıklaması, daha sonra sınıfa sunması öğrencinin etkinliğe katılımını artırmıştır.
- Etkinlikleri öğrencilerin yapması, öğrencinin doğrudan derse katılmasını sağlamıştır.
- Yapılan etkinliklerde vurgulanan bazı kurallar etkinliklere katılımı sağlamıştır. “Her öğrencinin görüşü çok önemlidir”, “doğru-yanlış” şeklinde değerlendirme yerine görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti, “Sınıfta her öğrencinin her dediğine değer verilmesi” sınıfta olumlu bir ortam oluşturmuştur. Öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığı gözlenmiştir.

İlk soruya sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabına dayalı gerçekleştirilen etkinliklerin Kontrol grubu öğretmeni Emine Selcen GÖKTAY'ın verdiği cevapta öne çıkan hususlar aşağıda verilmiştir:

- Sınıfın ders araç-gereçleri açısından donanımı oldukça iyi bulunmuştur. Sınıfta kabartma Türkiye haritasının getirilmesi, Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı gerçekleştirilen Öğretim etkinliklerin uygulanmasında gerekli olan görsel ve işitsel materyalin sınıfta kullanılması dersleri verimli hale getirilmiştir.
- Sınıfta normal oturma düzeni kullanılmıştır.
- Etkinliklerin uygulanmasında konuların ilginç hale getirilmesi, uygulayıcının etkinlikleri verimli şekilde uygulaması sınıf içi atmosferi olumlu yönde etkilemiştir.

“Sınıfın fiziksel durumu ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarı ile:

- Her üç sınıfta da etkinlikleri olumsuz etkileyecek bir unsur olmadığı anlaşılmaktadır.
- Sınıfların ders araç-gereçleri açısından yeterli olduğu görülmektedir.
- Uygulanan etkinlikler sonunda sınıfta olumlu bir öğrenme ve iletişim ortamı gözlenmektedir.

Deney gruplarında kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının bir gereği olarak grup oturma düzeninin ve tartışma yöntemine dayalı çalışmaların sınıf içi etkileşimi ve öğrencilerin derse katılımını artırdığı görülmektedir. Bir farklılık olarak kontrol grubunda Öğretmen Kılavuz Kitabında önerilen yöntemlere uygun şekilde ve okullarımızın nerede ise tamamında uygulandığı şekli ile normal sıra düzeninin kullanılmıştır. Bu durumun öğrenci etkileşimini desteklemediği söylenebilir.

2. Uygulanan Etkinliklerle İlgili Değerlendirmeler

Görüşmede ikinci olarak sorulan “Uygulanan etkinlikleri nasıl buldunuz? Sınıfınızdaki öğrenci düzeyine uygunluğu, okulun bulunduğu sosyal çevreye ve okulun fiziki imkânlarına uygunluğu ve diğer sınıflarda uygulanabilirliği açısından görüşlerinizi belirtiniz.” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir:

İlgili soruya Deney A grubu sınıf öğretmeni Rukiye DÜNDAR’ın verdiği cevapta öne çıkan tespitler şunlardır:

- Çalışmaya başlamadan önce kendine tanıtılan etkinliklere endişe ile yaklaştığı, bu çalışmalarda hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinin kendi sınıfında kazandırılmayacağını düşündüğü,
- Etkinlikler devam ettikçe bu endişesinin kaybolduğu, öğrencilerinin kendi beklentisinin üzerinde performans gösterdiği,
- Etkinliklerde ezberleme, not tutma, yazma yerine araştırma, tartışma, doğrusunu bulma gibi faaliyetlere yer verildiğinden öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıktığı,
- Yapılan etkinliklerin tamamının öğrenci düzeyine, okulun ve sınıfın fiziki imkânlarına uygun olduğu, etkinliklerin bu haliyle tüm sınıflarda uygulanabileceği,
- Düşündürücü çalışmaların Sosyal Bilgiler Konuları ile iyi entegre edildiği, tespitlerinde bulunmuştur.

İlgili soruya Deney B grubu sınıf öğretmeni Fatma ŞAHİN’in verdiği cevapta öne çıkan tespitler şunlardır:

- Becerilerin doğrudan öğretiminin daha önce sınıflarımızda uygulanmadığı için öğrencilerin alışık olmadığı bir yaklaşım olduğundan zorlanacakları ve

anlayamayacaklarını düşündüğü: uygulamalar başlayınca ise bu görüşünde yanıldığını fark ettiği,

- b. Öğrencilerin etkinliklerden büyük zevk aldığı, etkinliğin yapıldığı günden sonra da konuşmaya devam ettiği, öğrencilerin etkinlikleri çok ilginç bulduğu, bunun sebebinin öğrenilmesi zorunlu bir konu yerine hikâye, olay, masal vb. araçların kullanılmış olduğu,
- c. Öğrencilerin etkinlikleri çok iyi anladığı ve hatta diğer arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailelerine anlattıklarını belirttikleri, öğrencilerin etkinlikleri anlamalarında etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olmasının rol oynadığı,
- d. Etkinliklerin okulun fiziki ve sosyal imkânları ile rahatlıkla uygulanabileceği, bir kasaba okulunda uygulanabildiğine göre Türkiye'nin her yerinde uygulanmasının mümkün olduğu, tespitlerinde bulunulmuştur.

İlgili soruya Kontrol grubu sınıf öğretmeni Emine Selcen GÖKTAY'ın verdiği cevapta öne çıkan tespitler şunlardır:

- a. Yapılan etkinliklerin Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabına tamamen uygun olarak gerçekleştirildiği,
- b. Öğrencilerin etkinlikleri severek ve sıkılmadan yaptıkları, öğrenci düzeyine uygun olduğu,
- c. Etkinliklerde daha çok soru-cevap yönteminin öne çıktığı,
- d. Etkinliklerin okulun ve sınıfın fiziki ve sosyal imkânları ile gerçekleştirilebilecek yapıda olduğu, zaten şu anda tüm beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde bu etkinliklerin yapılmakta olduğu,
- e. Kılavuz kitaba bağlı olarak kullanılan çalışma kitabındaki bazı etkinliklerin öğrenciler için çalışmaların tekrarı niteliğinde olduğundan sıkıcı olduğu, tespit edilmiştir.

Görüşmede ikinci olarak sorulan “Uygulanan etkinlikleri nasıl buldunuz? Sınıfınızdaki öğrenci düzeyine uygunluğu, okulun bulunduğu sosyal çevreye ve okulun fiziki imkânlarına uygunluğu ve diğer sınıflarda uygulanabilirliği açısından görüşlerinizi belirtiniz.” Sorusu ile ilgili olarak üç öğretmenin hemfikir oldukları noktalar:

- Etkinliklerin öğrenciler için zevkli olduğu,
- Etkinliklerin öğrencilerin, okulların ve sınıfların fiziki ve sosyal yapısına uygun olduğu ve diğer okullarımızda uygulanabileceğini, şeklinde belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarında uygulanan tüm etkinliklerin ülkemiz okullarında uygulanabileceği söylenebilir.

İlgili soru ile ilgili öğretmen görüşlerinde Kontrol grubu öğretmeninin “öğretmen kılavuz kitabına bağlı olarak kullanılan çalışma kitabındaki bazı etkinliklerin sıkıcı olabileceği” diğer öğretmen görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre Çalışma Kitabındaki çalışma yapraklarının daha dikkatli düzenlemesi gerektiği söylenebilir.

3.Etkinliklere Öğrencilerin Katılımlarının Değerlendirilmesi

Görüşmede üçüncü olarak “Etkinlikler sırasında öğrencilerin etkinliklere katılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu soru ile ilgili Deney A grubu öğretmeni Rukiye DÜNDAR’ın verdiği cevaplarda öne çıkan hususlar şunlardır:

- Öğrencilerin şaşırtıcı şekilde derse katıldıklarını gözlediği, hatta diğer derslere katılmayan, çok sessiz duran öğrencilerin bile derse katıldığı, bunun etkinliklerde kullanılan grup ve tartışma yöntemi aracılığıyla olduğu,
- Öğrencilerin etkinliklerde genellikle düşündükleri, doğru karar verebilmek için kendi aralarında görüş alış-verişinde bulundukları, hatta bilgi alabilecekleri diğer kaynakları da kullanmaya çalıştıkları,
- Grubu ve sınıfa daha doğru görüşler sunabilmek için daha iyi görüşler ortaya koymaya çalıştıkları,
- Arkadaşlarının görüşlerindeki zayıf ve güçlü yanları tespit edebilmek için etkinliklerde daha dikkatli oldukları, vurgulanmıştır.

Bu tespitlere göre içerik temelli eleştirel düşünme becerileri öğretimi etkinliklerinin pasif öğrencilerin de derse katılımlarını artırdığı, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirerek sınıf dışı çalışmaları sürdürmelerini sağladığını, derste dikkati artırdığını söylenebilir.

Üçüncü soruya beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yapılan Deney B grubu sınıfı öğretmeni Fatma ŞAHİN’in cevabı ile ilgili tespitler şunlardır:

- Öğrencilerin yapılan ısınma etkinliklerinden çok etkilendikleri, ısınma etkinliklerinde yaptıklarını defalarca sınıfta anlattıkları,
- Zaman ilerledikçe katılımlarının arttığını, bunun sebebinin daha önceden alışkın olmadıkları doğrudan beceri öğretimine zamanla alışmış oldukları,
- Sınıfın bir bütün olarak etkinliklere katıldığı, bu katılımı işbirlikli öğrenme uygulamalarının etkili olduğu, grup çalışmalarında öğrencinin görüşünü grubundan aldığı uyarılara göre yeniden yapılandığı ve bu görüşü sınıfa daha iyi sunduğu, sunarken daha iyi savunduğu,

- d. Etkinliklerin uygulanmasında faaliyetlerin çoğunu öğrencilerin yapmasının, öğrencileri doğal olarak derse katılmaya yönelttiği,
- e. Etkinlikler süresince uygulanmak istenen kuralların (eleştirel düşünme stratejileri kastediliyor) öğrencilerin görüşlerini açıklama ve açıklanan görüşü değerlendirme yönünde istekli hale getirdiği, şeklindedir. Sınıf Öğretmeni “öğrenci görüşleri ile ilgili olarak sınıfta “her öğrencinin görüşü değerlidir”, “kesin doğru – kesin yanlış yoktur” ilkelerinin sürekli vurgulanması öğrencilerin görüşlerini açıklamalarında ve derse katılmalarında etkili olmuştur” demiştir.
- f. Öğretmen Fatma ŞAHİN “öğrenci merkezli eğitim sanırım bu, bundan sonra sınıftaki etkinlikleri bu şekilde planlamaya çalışacağım” diyerek etkinliklerin öğrenci merkezli olduğunu da vurgulamıştır.

Bu tespitlerden hareketle ısınma etkinliklerinin amacına ulaştığı, beceri temelli öğretime öğrencilerin zaman içinde alışabilecekleri, işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkinliklere katılımı artırdığı, eleştirel düşünme ile ilgili ilkelerin sınıf içi öğrenci faaliyetlerini, öğrencilerin etkinliklere katılma ve söz alma davranışlarını artırdığı, etkinliklerin öğrenci merkezli bir yapıda olduğu söylenebilir.

Bu soruya öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinliklerle öğretim yapılan Kontrol grubu sınıfı öğretmeni Emine Selcen GÖKTAY’ın cevabındaki tespitleri şunlardır:

- a. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerine katılımlarının biraz daha fazla olduğu, bunun etkinliklerde kullanılan araç – gereç zenginliğinden ya da etkinlikleri farklı bir öğretmenin (araştırmacı kastedilmiştir) yapıyor olmasından kaynaklanabileceği,
- b. Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasında genel olarak bir problem yaşanmadığı,
- c. Etkinliklere katılımın sağlanmasında konuları ezberleme yerine irdeleme yaklaşımının katkısının olduğunu belirtmiştir.

Bu tespitlere göre Öğretmen Kılavuz Kitabına dayalı yürütülen etkinlere öğrenci katılımının sağlandığı, bu katılımın diğer derslerde de olduğu görülmüştür. Ancak bu katılım Sosyal Bilgiler Programının eleştirel düşünme becerilerinin öğretime ilişkin uygulamalarından çok programın genel yapısı ile ilgili olduğu söylenebilir.

4. Öğrenci Davranışlarının Diğer Derslere Transfer Edilebilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmede dördüncü olarak “Bu etkinliklerde gözlediğiniz öğrenci davranışlarının diğer derslerinize transfer edilebileceğini düşünüyor musunuz? Böyle bir tespitiniz oldu mu?” sorusuna Deney A grubu sınıf öğretmeni Rukiye DÜNDAR’ın verdiği cevaba göre öğrenciler eleştirel sözcük dağarcığını kullanma, kaynakların güvenilirliğini sorgulama, kendi görüşlerini ifade etme, ölçüt kullanma, arkadaşlarının görüşlerini değerlendirirken sonuna kadar dinleme gibi eleştirel düşünme ile ilgili stratejileri diğer derslerde kullanmaya çalışmaktadırlar. Aynı bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerde de tespit edilmiştir.

Deney B grubu öğretmeni Fatma ŞAHİN de öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinden sürekli bahsettiklerini, diğer derslerin işleniş sırasında özellikle tahmin, kaynakların güvenilirliği, benzetim yoluyla akıl yürütme ve koşullu akıl yürütme davranışlarının kullanımına örnekler sergilemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda kendi görüşlerini ifade etme, arkadaşlarının görüşlerini değerlendirirken sonuna kadar dinleme gibi davranışları da diğer derslerde kullanmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Aynı bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerde de tespit edilmiştir.

Kontrol grubu öğretmeni Emine Selcen GÖKTAY’ın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri becerileri diğer derslerde kullanabilmeleri ile ilişkin görüşlerine göre öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri diğer derslerde kullanmaya çalışmaktadır. Bunun dışında Sosyal Bilgiler dersi etkinlikleri ile kazandıkları sürekli sergileyebilecekleri beceriler olmadığı için diğer derslerde kullanım gibi bir durum söz konusu olmamaktadır. Bu bulgu öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır.

Bulgulara göre deney gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinde kazandıkları becerileri diğer derslerde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu bilgiye göre içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme becerileri öğretimi yoluyla kazandırılan düşünme becerileri diğer derslere transfer edilebilmektedir. Fakat kontrol grubunda uygulanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yeterince geliştiremediğinden bu becerilerin transferi gibi bir durum da söz konusu olamamaktadır.

5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme İle İlgili Kavramları Kullanabilmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin eleştirel sözcük dağarcığına sahip olmaları ve bu sözcükleri kullanabilmeleri önemli bir eleştirel düşünme stratejisini kullanabiliyor olduklarını gösterir. Eleştirel düşünme ile ilgili sözcükleri kullanıp kullanamadıklarının tespit edilmesinin en iyi yolu da sınıfta sürekli ders işleyen öğretmenlerin tespitlerinin değerlendirilmesi ile olacaktır.

Bu nedenle öğretmenlere görüşmede beşinci olarak “Eleştirel düşünme ile ilgili kavramları öğrencilerin kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya Deney A grubu sınıf öğretmeni Rukiye DÜNDAR, eleştirel düşünme etkinliklerinin başlaması ile birlikte öğrencilerin bu kelimeleri kullanmaya başladıklarını ve gittikçe artan bir çeşitlilik ve yoğunlukta bu kelimeleri kullanmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Sınıfındaki öğrencilerin özellikle “kaynak, güvenilir kaynak, varsayım, gerçek, tahmin, kanıt, ölçüt, çelişki, ilgili bilgi, ilgisiz bilgi, bilgi kaynağı, yanlılık, kanıtlama, algılama, güvenilirlik kelimelerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmen cevaplarından anlaşıldığına göre içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri öğrencilerin eleştirel sözcük kullanabilme becerilerine olumlu yönde bir katkı sağlamıştır.

Deney B grubu öğretmeni Fatma ŞAHİN de öğrencilerin “tahmin etme, genelleme, kanıt isteme, akıl yürütme, şartlı akıl yürütme, çelişki, güvenilirlik” gibi kavramları kullandıklarını belirtmektedir. Öğretmen cevaplarından anlaşıldığına göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri öğrencilerin eleştirel sözcük kullanabilme becerilerine olumlu yönde bir katkı sağlamıştır.

Kontrol grubu öğretmeni Emine Selcen GÖKTAY sınıfındaki öğrencilerin doğrudan düşünme ile ilgili olarak çok fazla terim kullanmadıklarını, en çok kullandıkları kavramların “çelişki, gerçek, ilgili – ilgisiz” gibi kavramlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmen cevaplarından anlaşıldığına göre kontrol grubunda uygulanan etkinlikler öğrencilerin eleştirel sözcük kullanabilme becerilerine olumlu yönde bir katkı sağlamamıştır.

Öğrencilerin eleştirel sözcük dağarcığına sahip olma ve kullanabilme durumları ile ilgili öğretmen cevaplarından anlaşıldığı kadarıyla bu konuda en iyi etkiyi içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin sağladığı, beceri temelli öğretim etkinliklerinin de katkısının yadsınamayacağı söylenebilir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinlikler ise öğrencilerin eleştirel sözcük dağarcığını kullanma becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Aynı sonuçlar sınıf gözlem formu ile de ortaya konulmuştur.

4.1.3. Tartışma ve Yorum

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretimin düzenlenmesi ve öğretim sırasında kullanılacak yaklaşımlarla ilgili görüşler aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın birinci denencesinde “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık vardır.” denilmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımlarla ilgili olarak eğitimciler arasında görüş farklılıkları olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilere eleştirel düşünme becerilerin öğretilmesinde, beceri temelli yaklaşımın içerik temelli yaklaşıma göre daha etkili olduğu görülmektedir. Enis (1991)’e göre eleştirel düşünme beceri temelli öğretilmelidir. Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini savunan eğitimcilerden biri de Lipman’dır. Öğrenciler normal ders içeriklerinden bağımsız bir içerik kullanarak eleştirel düşünme becerilerini daha iyi geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımda geliştirilmek istenen becerinin açıkça belirtilmesi, açıklanması ve öğrencinin amaçtan haberdar olması becerinin yüksek düzeyde geliştirilmesinde etkili olmuştur. Kruse ve Prensessen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) de eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinden yanadır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar bu eğitimcilerin görüşleri ile tutarlılık göstermektedir.

Beceri temelli öğretimin, öğrencilerin bilişsel gelişim dönemleri de dikkate alındığında ilköğretimin ikinci kademesinde (6–8. sınıflar) daha iyi uygulanabileceği düşünülmektedir. İlköğretimin 6. sınıfındaki öğrenciler soyut işlemler döneminin başındadırlar. Dolayısıyla temel bir konuya bağlanmadan olayları, düşünceleri ve olguları daha iyi değerlendirebilecek, eleştirel düşünme ile ilgili kuramsal açıklamaları daha iyi anlayabileceklerdir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar Isaac, Lydia De (1990) “Hemşirelik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretiminin Etkisi” adlı doktora tezinde elde edilen sonuçlarla benzerlikler göstermektedir. Isaac (1990)’nin araştırmasında (1) Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Düzey Z ile ölçülen eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, (2) Eleştirel Düşünme Becerilerini geliştirici hemşirelik öğretim programları uygulandığında etkinliklerin eleştirel düşünme başarısına etkisi araştırılmıştır. Sonuç

olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş etkinliklerin geleneksel hemşirelik öğretimi etkinliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini daha çok geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bununla birlikte içerik temelli yaklaşımın da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Resnick (1987) ve Pauker (1987), eleştirel düşünmenin konu alanı içinde öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Mc Peck (1981)'e göre iyi akıl yürütme konu alanının epistemolojik ve mantıksal normlarına bağlı bulunduğundan, eleştirel düşünme bir alandan diğerine değişebilir. Eleştirel düşünme becerilerini alandan bağımsız bir şekilde öğretmek yerine, konu alanı ile bütünleştirilmiş bir şekilde öğretmek daha anlamlıdır. Eleştirel düşünme akımının öncülerinden Paul ve Elder (2001) de öğrencilerin güçlü birer eleştirel düşünenler olarak yetişmelerini sağlamak için, eleştirel düşünme öğelerinin, standartlarının ve erdemlerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerektiğinde ısrar etmektedirler. Araştırmada sonunda elde edilen bulgular yukarıda belirtilen eğitimcilerin görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler konularını öğrenirken aynı zamanda düşünme becerilerini de geliştirmişlerdir.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi daha etkili olmuştur. Bununla birlikte araştırma sürecinde araştırmacının ve araştırma yapılan deney gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin tespitlerine göre ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler erişilerinin artırılmasında en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu dikkate alınarak Türkiye koşullarında ilköğretim 1-5. sınıflarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasında içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımından da yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir:

- a) Ülkemiz öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin bugüne kadar alışkın olduğu öğretim anlayışlarından içerik temelli öğretim yaklaşımına geçiş daha kolay olacaktır. Beceri temelli öğretim yaklaşımı bugüne kadar öğretim programlarımızda yer almış bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşıma geçiş için uygulayıcılar açısından hazırlıklar yapılmalı, öğretmen adayları üniversite öğretimlerinde bu yaklaşımı öğrenirken öğretmenler de değişik yöntemlerle bu yaklaşımla tanıştırılmalıdır. Aynı zamanda velilerimizin genelinde öğrencinin okuldaki verimi, öğrencinin öğrendiği bilgiler ile ölçülmekte ve okuldan eve dönen öğrencimize velimiz “Bugün okulda ne öğrendin?” diye sorarak öğrencinin başarısını değerlendirmektedir. Beceri temelli yaklaşımın bir içeriğe bağlı olmaması veliler arasında öğrencinin hiç bir şey

öğrenmediği şeklinde algılanabilir. Bu anlayışı gidermek için velilerin öğretim yaklaşımları hakkında bilgilendirilmeleri gereklidir.

- b) İçerik temelli yaklaşımın tercih edilmesinin bir diğer sebebi de okullarımızda uygulanan haftalık ders dağılım ağırlıklarıdır. 2005 ilköğretim programları ile birlikte hızla değişmekte olmasına karşın derslerin dağılımında hâlâ konu tabanlı öğretim yaklaşımlarının ağırlıkta olması nedeni ile farklı disiplinlerin ayrı ayrı dersler şeklinde okutulmasından dolayı 30 saatlik haftalık ders programında sadece eleştirel düşünme becerileri öğretimi için ayrı bir ders saati ayrılması pek olası değildir. Bunun yerine her bir disiplinin içinde kendine uygun eleştirel düşünme becerilerinin adaptasyonu sağlanarak beceri temelli bir öğretim uygulamak daha uygun olacaktır. Meyer'in (1988) de belirttiği gibi öğretmenler eleştirel düşünme ile ilgili ilkeleri açık açık anlatmak yerine, konu alanları içinde öğrencilere sezdirerek daha kolay öğretebileceklerdir.
- c) Eleştirel düşünme becerileri okul öncesinden başlayıp uzun bir zamana yayılarak, her bir konu alanının kendine has yapısı içinde kazandırılacak, yeni alanlara ve günlük yaşama da transfer edilebilecektir. Çünkü bilinmektedir ki bir bilgi ya da beceri ne kadar farklı yolla öğrenilirse o kadar çok iyi kullanılabilir.
- d) 2005 İlköğretim programlarında, becerilerin geliştirilmesi amaçlanmakta ve bu becerilerin başında da eleştirel düşünme becerileri gelmektedir. Dolayısıyla içerik temelli yaklaşım 2005 İlköğretim programlarının yapısına ve kullandığı yaklaşımlara daha uygundur.

Kontrol grubunda uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabına Dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yeterince geliştiremediği tespit edilmiştir. 2005 İlköğretim Öğretim Programlarında eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi üzerinde oldukça fazla durulmasına ve bu konuda gerek kuramsal gerekse uygulamalı örnekler verilmesine rağmen öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğretim programlarının hedefine ulaşamamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu eksikliğin sebebi, öğretim programının alanda uygulaması konumunda olan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine uygun hazırlanmamış olmasıdır. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliğin “Yöntem – Teknik” bölümünde kullanılan yöntem “Eleştirel Düşünme” olarak belirtilmiş olmasına rağmen yapılan etkinliklerde eleştirel düşünme ile ilgili hiçbir beceri ve stratejinin işe koşulmadığı görülmektedir. Bu etkinliklerde eleştirel düşünme ile ilgili davranışların sorular yoluyla kazandırılabilmesi gibi yanlış bir anlayışın uygulanmakta olduğu

görülmektedir. Gerek etkinliklerin uygulandığı anda ve gerekse bir ünitenin tamamlanmasından sonra öğrenciler düşünme ile ilgili hangi faaliyetleri yaptıklarını hiç fark edememekte, eleştirel düşünme sözcük dağarcığını kullanamamaktadır. Bu durum araştırma sürecinde yapılan sınıf gözlemleri, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile de doğrulanmaktadır. Bu nedenle programın sınıflarda uygulanmasının temel aracı olan öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yaklaşımlara uygun olarak hazırlanması gerekir. Aynı zamanda kılavuz kitabı hazırlayan eğitimciler, programın uygulanmasında öğretmenlere de kılavuzluk ettiklerinden, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili yaklaşımların uygulamalarını en iyi şekilde öğrenmelidirler. Gerek öğretim programlarının amacına ulaşması ve gerekse öğrencilerin istenilen becerilerle donatılması açısından kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygun şekilde hazırlanması hayati önem taşımaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin ders başarılarının artırılmasında etkili olan sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini istenen düzeye getirecek şekilde hazırlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Araştırmanın ikinci denencesinde “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrenci erişileri arasında anlamlı farklılık vardır.” denilmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders erişilerinin artırılmasında en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu belirlenmiştir. Bu etkinin sağlanmasında öğrencilerin öğrenmekte oldukları bilgi birimi hakkında derinlemesine düşünmeleri ve düşünme etkinlikleri sonucu konu hakkında ilgi ve meraklarını artması etkili olmuştur. Bu durum öğretimin içerik temelli olmasını savunan eğitimcilerin (Resnick (1987) Pauker (1987) Mc Peck (1981) Elder (2001)) görüşleri ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesinde “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır.” denilmektedir.

Eleştirel düşünmenin doğasından kaynaklanan sürekli şüpheli düşünme ve değişik yollar arama bireyin kendisini değerlendirmesi ile dengelenebilir. Bu nedenle eleştirel düşünme aşamasında öz-değerlendirme önemli bir yer tutar. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının

düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Kendini değerlendirmeye öğrencinin motivasyonunun yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB. 2005:111).

Araştırma süresince uygulanan beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerini olumlu şekilde etkilemiştir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgiler ders içeriklerini öğrenirken aynı zamanda kendi düşünme süreçlerini de geliştirdikleri gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise eleştirel düşünme ile ilgili davranışları yapabileceklerine ilişkin bir düşünce gelişmemiştir. Bu nedenle öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerde eleştirel düşünme stratejilerine daha çok yer verilerek öğrencilerin bu becerileri kullanır hale getirilmesi aracılığıyla bu yöndeki öz-değerlendirmeleri artırılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemünde “Öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüş ve tutumları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Smith (1968)’e göre tutum “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim (aktaran Kağıtçıbaşı, 1979:84) olarak tanımlanmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan tüm etkinliklerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum gerek öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin gerekse deneysel işlem sürecinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinde, Beyer (1991:120-123)’in belirttiği gibi sınıf düzeni, öğrenci davranışları, öğretmen davranışları, öğrenme etkinlikleri, ve eğitim materyalleri önemlilik arz etmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin karşılaştıkları görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeleri, yargılamaları, akıl yürütme yoluyla değerlendirmeleri davranışlarını kapsar. Bu davranışların sergilenebilmesi için de öğrencilerin sınıf içinde sağlıklı bir iletişim ve etkileşim ortamında bulunmalarını gerektirir. Bu nedenle sınıfın fiziki ortamı oldukça önemlidir.

Araştırma süresince etkinliklerin uygulanmasında küçük grup tartışma tekniği kullanılmıştır. Tartışma tüm sınıfta yapılabileceği gibi, küçük gruplarla da yapılabilir.

Hatta uzmanlar tartışmaların küçük gruplar halinde yapılmasının daha yararlı olabileceğini belirtmektedirler (Ruggiero, 1988: Bertcher ve Maple, 1996). Araştırma süresince yapılan öğretmen gözlemlerine göre sınıf içi öğrenci etkileşiminin ve öğrencilerin derse katılımlarının artırılmasında tartışma tekniği etkili olmuştur. Derse katılım ve etkileşim de gerek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine gerekse ders başarılarının artırılmasına katkı sağlamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, deney gruplarında uygulanan küçük grup tartışma yönteminin bir gereği olarak oluşturulan sınıf oturma düzeninin ve sınıftaki ders araç – gereçlerinin öğrencilerin sağlıklı iletişim ve etkileşimler oluşturmaya, dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu nedenle sınıflarımızın sıralı oturma düzeninden iletişim ve etkileşimlerin daha iyi sağlandığı oturma düzenine göre tasarlanması gerekir.

Yeni geliştirilen programlara öğretmenlerin getirdiği eleştirilerden biri: programların şehir merkezlerindeki fiziki imkânları iyi, sosyo–ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullara göre geliştirildiğinden özellikle kırsal alanda uygulanamayacağı yönündedir. Bu eleştiri göz önün alınarak bu araştırmanın katılımcıları kasaba ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencileri olarak seçilmiştir. Uygulamaların sınıflarda gerçekleştirilebilirlik düzeyi ile ilgili olarak da sınıf öğretmenlerinin tespitlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırma süresince uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi modellerinin uygulama yapılan okulların sosyokültürel özelliklerine uygunluğunun yanı sıra fiziki imkânları ile gerçekleştirilebileceği, etkinliklerin uygun oluşunun da öğrencilerin etkinliklere katılımını artırdığı ve olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Katılımcıların okullarının kasabalarda bulunduğu göz önüne alınırsa bu model ülkemizin tüm okullarında uygulanabilir.

Yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi yaşama geçiren bireylerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve teknikleri de büyük önem taşımaktadır. Çağın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu hedefleri tamamen geleneksel yöntemlerle geliştirmek mümkün değildir. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımın temel prensibi olan “birey kendi öğrenmelerini kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştirir” ilkesi gereğince öğrencilerin etkinliklere katılması çok önemlidir. Bu çerçevede deney gruplarında uygulanan içerik ve

beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerine öğrenci katılımının çok iyi düzeyde olduğu, hatta diğer derslerde etkinliklere katılmayan öğrencilerin bile etkinliklere katıldığı tespit edilmiştir. Bu katılımın sağlanmasında eleştirel düşünme stratejilerinin sınıfta kullanımı, işbirlikli öğrenme stratejisi yanı sıra tartışma ve araştırma inceleme yoluyla öğretime ağırlık verilmesi etkili olmuştur. Özellikle beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminde öğrenilmesi gereken bir konu yerine hikâye, masal vb. araçların kullanılması öğrencilerin derse katılımını artırmıştır. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde de Sosyal Bilgiler Konularının ilginç hale getirilmesi etkinliklere öğrenci katılımını artırmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, pek çok yerinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlandığını açıkça belirtmiştir. Bu amaç programın bir amacı olmasının yanı sıra dünyanın tüm ülkelerindeki eğitim sistemlerinin temel amacıdır. Araştırmanın katılımcıları olan öğrencilere “Etkinlikler gerçekleştirilirken temel amacınız ne idi?” diye sorulduğunda deney grubundaki öğrencilerin “düşünme, doğru düşünme, doğru karar verme” şeklinde amaçlarını bildirdikleri gözlenmiştir. Buna göre eğitim programlarının düşünme ile ilgili amaçlarına ulaşılmasında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarından yararlanılabilir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ise düşünme ile ilgili bir amaç geliştiremedikleri, “bilgileri öğrenme, konuları ezberleme” gibi amaçlar oluşturdukları gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmen kılavuz kitaplardaki etkinliklerin hazırlanmasında düşünme becerileri öğretimi yaklaşımlarına daha fazla ağırlık verilmelidir.

Eğitim kurumlarının ve programlarının temel amacı okulu hayatın kendisi haline getirmektir. Hayatın okulun kendisi haline getirilmesi demek, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin bireyin günlük yaşamında, yeni öğrenmelerinde ve yeni bilgiler üretmesinde kullanılması demektir. Araştırma yapılan deney gruplarının sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre özellikle eleştirel düşünme becerileri ile ilgili davranışların öğrencilerce diğer derslerde de sergilenmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Buna göre içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yoluyla öğrenilen beceriler diğer alanlara transfer edilebilmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Cornell eleştirel düşünme becerileri ile ölçülen eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı uygulanan etkinlikler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından anlamlı bir farklılık olmadığı testpit edilmiştir.
2. Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin sosyal bilgiler erişileri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin sosyal bilgiler erişileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Erişilerin artırılmasında en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler erişilerinin artırılmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı yürütülen öğretim etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı testpit edilmiştir.
3. Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere göre daha etkilidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı testpit edilmiştir.

4. Öğrencilerin İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüş ve tutumları ile ilgili olarak:
- a. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplarında uygulanan tüm öğretim modellerine karşı öğrenciler olumlu tutumlar geliştirmişlerdir.
 - b. Deney gruplarında uygulanan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerine öğrenci katılımının çok iyi düzeyde olduğu, hatta diğer derslerde etkinliklere katılmayan öğrencilerin bile etkinliklere katıldığı tespit edilmiştir. Bu katılımın sağlanmasında eleştirel düşünme stratejilerinin sınıfta kullanımı, işbirlikli öğrenme stratejisi yanı sıra tartışma ve araştırma inceleme yoluyla öğretime ağırlık verilmesi etkili olmuştur. Özellikle beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminde öğrenilmesi gereken bir konu yerine hikâye, masal vb. araçların kullanılması öğrencilerin derse katılımını artırmıştır. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretiminde de Sosyal Bilgiler Konularının ilginç hale getirilmesi ve düşünme aracılığıyla derinlemesine öğrenmelerin oluşturulması etkinliklere öğrenci katılımını artırmıştır. 2005 – 2006 öğretim yılında İlköğretim Okullarında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının sınıflarda uygulanmasında ders planı olarak hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı etkinliklere öğrenci katılımı yeterli düzeydedir.
 - c. Öğrencilerin düşünmeye ve etkinliklerde düşünme becerilerini amaç haline getirmelerinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri etkilidir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencileri düşünmekten çok bilgileri iyi öğrenme amacına yöneltmektedir.
 - d. Öğrencilerin eleştirel sözcük dağarcığını kullanmalarında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri etkilidir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin eleştirel sözcük dağarcığını geliştirmemiştir.
 - e. Öğrenilen eleştirel düşünme becerilerinin diğer derslere transferinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri etkilidir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri ile ilgili bilgilerini diğer derslere transfer etmelerine imkan verirken eleştirel düşünme becerilerini transfer etmelerinde etkili değildir.

- f. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri öğrenilen eleştirel düşünme becerilerinin günlük yaşamlarında kullanabilmelerinde etkilidir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri ile ilgili bilgilerini günlük yaşamlarında kullanmalarına imkân verirken eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarında etkili değildir.
5. İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin sınıfta eleştirel düşünme stratejilerini kullanma oranlarında farklılıklar gözlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarında içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri etkilidir. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin sınıfta eleştirel düşünme stratejilerini kullanmalarında etkili değildir.
6. Öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerine yönelik görüşlerinde benzer ve farklılıklar vardır.
- a. Deney ve kontrol gruplarında sınıfların fiziki durumu ile ilgili olarak: içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı oturma düzeni ve sınıf içinde kullanılan materyallerin öğrencilerin etkileşimlerini, etkinliklere katılımlarını ve kazanımlara ulaşmalarını artırmaktadır. Kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı sınıfların ders araç-gereçleri açısından yeterli olduğu, ancak uygulanan normal sıralı oturma sınıf düzeninin öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediği, bu nedenle eleştirel düşünme becerilerin öğretiminde uygun olmadığı tespit edilmiştir.
- b. Gerek içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin gerekse öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklerin sosyal çevre ve okul şartlarında uygulanabildiği, öğrenci seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir.
- c. Gerek içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin gerekse öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere öğrenci katılımın yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- d. Öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla öğrendikleri bilgi ve becerileri diğer derslere transfer edebilmeleri ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarında farklılıklar vardır. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri diğer derslere transfer edebilmelerini

sağlamaktadır. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinlikler ise öğrencilerin bilgilerini diğer derslere transferine imkan verirken eleştirel düşünme ile ilgili becerilerin transferini sağlamamaktadır.

- e. Öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili kavramları kullanabilmeleri ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarında farklılıklar vardır. İçerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi öğrencilerin öğrendikleri eleştirel düşünme ile ilgili kavramları kullanabilmelerini sağlamaktadır. Öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinlikler ise öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili kavramları kullanabilmelerini sağlamamaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Tüm derslerin öğretim programlarının geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi modeli dikkate alınmalıdır. Ruggiero'ya (1988:9) göre birisi düşündüğü zaman mutlaka bir şey, bir konu, örneğin etik, mühendislik ya da tıp hakkında düşünür. Resnick (1987) öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel becerileri kullanabilmesi için öğretim programı boyunca tüm derslerde aynı çabayı göstermesi gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin iyi birer eleştirel düşünür olabilmeleri için tüm öğretim programları bu amaca hizmet edecek şekilde geliştirilmelidir.
2. Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinden (6. sınıftan) başlanarak ileriki öğretim kademelerinde beceri temelli öğretim modeli ayrı bir ders olarak okutulmalıdır. Beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi modeli uygulamalarına anasınıfı programlarında etkinlik olarak, ilköğretim programlarında düşünme becerileri öğretiminin ayrı bir ders olarak yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin becerileri konu içerisinde daha iyi anladıkları ve eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra ders başarılarında ve derse karşı tutumlarındaki olumlu gelişmeler göz önünde bulundurularak ilköğretim okullarının ilk beş yılında içerik temelli eleştirel düşünme öğretimine yer verilmelidir.
4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabındaki etkinlikler eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan modeller ve ilkeler dikkate alınarak geliştirilmelidir. 2005 – 2006 öğretim yılında İlköğretim Okullarında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler

- Öğretim Programlarının sınıflarda uygulanmasında kullanılan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerinin hazırlanmasında içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi modelinden yararlanılmalı, bu etkinlikler bu açıdan zenginleştirilmelidir.
5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarının artırılmasında, beceri eğitimlerinden biri olan eleştirel düşünme becerileri eğitimlerinin bir veya birkaç konu ya da ünite yerine daha uzun dönemlere yayılmalıdır.
 6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Öz-değerlendirme puanların geliştirilebilmesi için okullarda beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri uygulanmalıdır.
 7. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde sınıflarda demokratik ve etkili iletişim ortamları oluşturulmalıdır.
 8. Diğer alanlara ve yaşama transfer edilebilmesi için eleştirel düşünme becerileri öğrencilere yüksek düzeyde kazandırılmalıdır.
 9. Etkili iletişim ortamları oluşturulmasında ve öğrencilerin görüşlerini açıklayabilmelerinde eleştirel düşünme stratejileri sınıf içinde kullanılmalıdır. Bunun için işbirlikli öğrenme, araştırma inceleme yoluyla öğrenme ve küçük grup tartışma tekniklerinden yararlanılabilir.
 10. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme stratejileri öğrencilere tanıtılmalı ve etkinliklerin hazırlanmasında bu stratejiler kazanımlara entegre edilmelidir.
 11. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğrenci etkileşiminin sağlanması açısından sınıfın oturma düzeninin grup çalışmalarına uygun şekilde oluşturulması gerekir.
 12. Öğrencilerin etkinliklere katılımının artırılması ve öğrenci merkezli öğretim programları oluşturulabilmesi için öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi modelleri dikkate alınmalıdır.
 13. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine karşı olumlu tutumlar geliştirebilmeleri, bu becerilerini günlük yaşamlarında ve diğer derslerde kullanabilmeleri için öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi modelleri işe koşulmalıdır.
 14. Okullarımıza öğretmen kılavuz kitabı, ders araç – gereçleri, yazılı ve görsel materyal geliştiren kişilere eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili bilgiler verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Özellikle içerik temelli eleştirel düşünme öğretimin diğer derslerin öğretime etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
2. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini kolaylaştıran öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
3. Eleştirel düşünme öğretiminin okul öncesi dönem uygulamaları ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
4. Hangi eleştirel düşünme becerileri ve stratejilerinin hangi sınıf düzeyinde daha etkili şekilde kazandırılabilceği ile ilgili bir araştırma yapılmalıdır.
5. Bu araştırma Türkiye’de kullanılan tüm öğretmen kılavuz kitaplarını kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
6. Ülkemiz şartlarına uygun eleştirel düşünme becerilerini ölçme araçları geliştirilmelidir.
7. Sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme testleri geliştirilmelidir.
8. Eleştirel düşünme becerisi kazanan öğrencilerin reklâmlara, propaganda ve özendirme uygulamalarına karşı davranışlarını inceleyen bir araştırma yapılmalıdır.
9. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılan farklı model ve yaklaşımların Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde etkililiğini belirlemeye yönelik daha uzun uygulamalara dayalı bir araştırma yapılmalıdır. Bunun için bir proje uygulaması yapılabilir.
10. Öğrencilerin eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Adams, M. F. (1974). *An Examination of The Relationship Between Teacher Use Of Higher Level Cognitive Questions And The Development Of Critical Thinking in Intermediate Elementary Students*. The Florida State University (Unpublished Doctoral Dissertation).

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı*. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Akdağ, M. ve H. Güneş. (2003). *Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi*. Milli Eğitim Dergisi. (159). <http://yayim.MEB.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm>. (27.12. 2005 tarihinde indirilmiştir).

Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Allison, A. (1993). *Critical Thinking/Problem Solving Skills For The At-Risk Student*. Northern Arizona University (Unpublished Doctoral Dissertation).

Armay, U. (1981). *Bilimsel Araştırma El Kitabı*. İstanbul. Kültür Matbaacılık.

Bailin, C., J. R. Coombs, B. Daniels. (1999). *Common Misconceptions Of Critical Thinking*. Journal of Curriculum Studies, 31(3), 269-283.

Bailin, C., J. R., Coombs, B. Daniels. (1999). *Conceptualizing Critical Thinking*. Journal of Curriculum Studies, 31(3), 285-302.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. (Dördüncü Basım). Ankara. Pegama Yayıncılık.

Baykul, Y. (1997). *İstatistik*. Ankara. Anı Yayıncılık.

Beck, I. (1989). *Reading and Reasoning*. Reading Teacher, 42(9), 676-682.

Ben-hur, M. (1994). *On Feuerstein's Instrumental Enrichment*. A Collection. Arlington Heights: Skylight Training and Publishing Inc.

Bertcher, H. J., F. F. Maple. (1996). *Creating Groups*. Second editions. Thousand Oaks. Sage Publications.

Beyer, B. K. (1991). *Practical Strategies For The Direct Teaching Of Thinking Skills*. A. Costa (editör). Developing minds, Volume 1. Alexandria: Virginia. Ascd.

Beyer, B. K. (1997). *Improving Student Thinking*. Clearing House, 7(5), 262-268.

Beyer, B. K. (1985). *Teaching Critical Thinking: A Direct Approach*. Sodal Education. (49), 297-303.

Beyer, B. K. (1991). *Teaching Thinking Skills - A Handbook For Elementary School Teachers*. USA Boston: Ally And Bacon.

Bittner, N., D. Tobin. (1998). *Critical Thinking: Strategies of Clinical Practice*. Journal for Nurses in Staff Development 14(6): 267-272.

Burden, R., W. S. Marion, (1998) *Thinking Through The Curriculum*. London and New York. Routledge Ltd.

Burning, R., G. Schraw, R. R. Royce. (1995). *Cognitive Psychology And Instruction*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Burbules, N. C., R. Berk, (1999). *Critical Thinking And Critical Pedagogy: Relations, Differences, And Limits*. T. S. Popkewitz and L. Fendler (editors). Critical Theories in Education. Ny: Routledge.

Carr, K. S. (1988). *How Can We Teach Critical Thinking?* Childhood Education, 65(22), 69-73.

Cheek, M. C., E. H. Cheek. (1984). *Diagnostic Prescriptive Reading Instruction*. Second Edition. Dubuque, Iowa: C. Brown Publishers.

Costa, A. L. (1991). *Teachers Behaviors That Enable Students Thinking*. A. Costa (editör). Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virginia. Ascd.

Çakmak, H. (2002). *İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi -Cumhuriyet Dönemi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Çıkrıkçı, N. (1993). *Jvatson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (form ym) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 25 (2), 559-596.

De Bono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons Cd*. United Kingdom: Cavendish Information Product Ltd.

De Bono, E. (1998). *Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği*. (Birinci Basım). Çeviren Ercan, Tuzcular. İstanbul. Remzi Kitabevi.

De Bono, E. (2006). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (Altıncı Basım). Çeviren Ercan, Tuzcular. İstanbul. Remzi Kitabevi.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (yayınlanmamış doktora tezi)

Demir, M. K. (2006). *Demokrasi Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Davranışları*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.

Demir, M. K. (2003). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: (İkinci Baskı) Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Yedinci Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö., Ş. Semih. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara. Pegema Yayıncılık.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. USA. D.C. Heat and Company.

Dil, S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi).

Doğanay, A., K. Zuhale. (1995). *Düşünmenin Boyutları: Program Ve Öğretim İçin Bir Model*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (11), 25-38.

Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı Öğrenme*. Ali, Şimşek (ed.), Sınıfta Demokrasi. Ankara: Ankara Eğitim Sen Yayınları.

Doğanay, A., A. Figen. (2006) *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*. Ali, Şimşek (Editör) İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara. Nobel Yayın-Dağıtım.

Duchesne, R. (1997). ***Critical Thinking, Developmental Learning and Adaptive Flexibility in Organizational Leaders***. www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97duchense.litml. (14.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Dynneson, T. L, R. E. Gross. (1999). ***Designing Effective Instruction For Secondary Social Studies***. Second Edition. Upper Saddle River: Prentice Hall, inc.

Eggen, P., D. Kauchak. (2001). ***Educational Psychology***. (Fifth Ed.) New Jersey. Prentice Hall.

Ennis, R., H. Jason, M. Thomas, N. Tomko. (1985) ***Cornell Critical Thinking Test Level X. Manual***. (Third Ed.) USA. Midwest Publications.

Ennis, R., H. Jason, M. Thomas. (1985) ***Cornell Critical Thinking Test Level X***. (Third Ed.) USA. Midwest Publications.

Ennis, R. H. (1991). ***Goals for a Critical Thinking Curriculum***. A. Costa (editör). Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virginia. Ascd.

Ennis, R. H. (1985). ***Goals for Critical Thinking Curriculum***. A. Costa (ed), Developing Minds: A Source Book For Teaching Thinking. Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development, 54-57.

Ennis, H. Robert. (1986). ***A Taxonomy Of Critical Thinking Skills***. Theory And Practice. New York: Freeman.

Erden, M. (1996). ***Sosyal Bilgiler Öğretimi***. Ankara: Alkım Yayınevi.

Facione, N. C., P. A. Facione, (1996). ***Externalizing The Critical Thinking In Knowledge Development And Clinical Judgment***. Nursing Outlook, 44, 129-136.

Facione, P. A. (1990). ***Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report***. Millbrae, ca: The California Academic Press. Eric Document Reproduction Service No. Ed 315 423. <http://ericir.syr.edu>. (16.03. 2005 tarihinde indirilmiştir).

Facione, N. C., P. A. Facione. (1996). ***Externalizing The Critical Thinking In Knowledge Development And Clinical Judgment***. Nursing Outlook, 44. 129-136.

Filiz Büyükalın, S. (2004). ***Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı***. (Birinci Baskı) Ankara. Asil Yayıncılık

Fisher, R. (1995). *Teaching Children To Think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Fisher, R. (1990). *Teaching Children To Think*. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Gadzella, M. B. and others (1996). *Teachers and Learning Critical Thinking Skills*. Eric Document Reproduction Service No. Ed 405313. <http://ericir.syr.edu>. (16.03. 2005 tarihinde indirilmiştir).

Gadzella, M., B. G. William. (1998). *Critical Thinking And Learning Processes For Students In Two Major Fields*. Journal of Instructional Psychology. 25 (4), 256-262.

Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gibson, C. (1998). *Teaching Strategies: A Guide To Better Instruction*. Usa: Orlichharder Collation.

Grant, G. E. (1988) *Teaching Critical Thinking*. New York. Praeger Publishers.

Gürkaynak, İ. ve diğerleri. (1998) *Yurttaş Olmak İçin*. İstanbul: Umut Vakfı Yay.

Gürkaynak, İ., F. Üstel, S. Gülgöz, (2003). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA. A Viacom Company.

Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Hudgins, B., S. Edelman. (1986). *Teaching Critical Thinking Skills To Fourth And Fifth Graders Through Teacher-Led Small Group Discussions*. Journal of Educational Research. 79 (6), 333-342.

Selçuk, Z. (2005). *Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk' la Söyleşi*. <http://www.MEB.gov.tr/index.800.htm> (24.07.2006 tarihinde indirilmiştir.)

<http://www.critical-reading.com/criticalthinking.htm>. (2006). *What is critical thinking?* (14.08.2006 tarihinde indirilmiştir.)

Isaacs, L. G. (1990). *A Study of the Effect of Teaching Critical Thinking in an Introductory Nursing Course*. University of Miami. (Unpublished Doctoral Dissertation).

Ishiyama, T. J., M. Hart. (1999). *Critical Thinking Disposition And Locus Of Control As Predictors Of Evaluations Of Teaching Strategies*. College Student Journal. 33 (2), 269-278.

İpşişoğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul. Afa Yayıncılık

İrfaner, S. (2002). *Implementation Of The Components Of Critical Thinking in An English 101 Course In The First Year English Program At Bilkent University*. Ankara: Bilkent University Institute Of Economics And Social Sciences (Yayınlanmamış Doktora Tezi)).

Jensen, E. (1998). *Teaching With The Brain In Mind*. Alexandria, Va: Ascd.

Jones, B.F. (1991). *Reading and Thinking*. A. Costa (editör). Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virginia. Ascd.

Karasar, Niyazi. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Hülya. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme Ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap Aş.

Kazancı, O. (1995). *Eğitimde "Ne" Düşünmek Mi? "Nasıl" Düşünmek Mi?* Çağdaş Eğitim. 19-24.

Kazancı, O. (1979). *Lise Fen Programlarının Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi).

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar*. Üçüncü Baskı. İstanbul: Can Ofset Matbaacılık.

Karagöz, D. ve diğerleri. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. (İkinci Baskı) Ankara. Devlet Kitabı. MEB Yayınları

Karagöz, D. ve diğerleri. (2006). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. (İkinci Baskı) Ankara. Devlet Kitabı. MEB Yayınları

Karagöz, D. ve diğerleri. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı*. (İkinci Baskı) Ankara. Devlet Kitabı. MEB Yayınları

King, D. C. (1987). *Delay Persists in Social Studies Reform, But Signs Point To Headway Just Ahead*. Ascd Curriculum Update (August): 1-8.

King, A. (1995). *Designing The Instructional Process To Enhance Critical Thinking Across The Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want To Know*. Using Questioning to Teach Critical Thinking. Teaching of Psychology, 22(1), 13-17.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Le Storti, A., Cullen, P. A. Michaels, J. M. others. (1999). *Creative Thinking In Nursing Education: Preparing For Tomorrow's Challenges*. Nursing Outlook. 47 (2), 62-66.

Lumpkin, C. (1992). *Effects Of Teaching Critical Thinking Skills On The Critical Thinking Ability, Achievement And Retention Of Social Studies Content By Fifth And Sixth Graders*. Journal of Research in Education. (2) Spring, 8-12.

Marzano, R. B., R. Hughes, C. Jones, B. Presseisen, B. Rankin, S. Suhor, C. (1988). *Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, Va: Ascd.

McBride, E. R., R. Judy (1998). *Thinking And College Athletes- Are They Predisposed To Critical Thinking*. College Student Journal. 32 (3), 443-52.

McGowan, Tom. B. Guzzetti. (1991). *Promoting Social Studies Understanding Through Literature-Based Instruction*. Social Studies. 82 (1). 16-22.

McKee, J. Sandra. (1988). *Impediments To Implementing Critical Thinking*. Social Education. 52 (6), October, 444-46.

McPeck, John. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. England Oxford: Martin Robenson.

MEB. (1984). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara. MEB Yayınları

MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara, MEB Yayınevi.

MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu* Taslak Basım. Ankara, MEB Yayınevi.

Meyers, C. (1998). *Teaching Students to Think Critically* (A Guide For Faculty in Ah Disciplines). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Mirioğlu, M. (2002). *The Relationship Between Proficiency in A Foreign Language And Critical Thinking Skills*. Adana: Çukurova University Institute Of Social Sciences (Unpublished Doctoral Dissertation).

Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Sibel Karakaş Ve Diğerleri), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Moss, P., A. Petrosky. (1983). *A Purposal For Measuring Critical Thinking*. ERIC Document Reproduction Service No. Ed 237399. <http://ericir.syr.edu>. (16.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Munzur, F. (1999). *Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitabında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Ness. (1990). *Social Studies Curriculum Planning Resources*. Usa Lova: Hunt Publishing

Neil, B. M., F. Kari, (2000). *Distinguishing Features Of Critical Thinking Classrooms*. Teaching in Higher Education, 5(3), 301-310.

Norris, S. P., R. H. Ennis. (1989). *Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking*. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, ca: Midvvest Publications.

Onwuegbuzie, A. (2001). *Critical Thinking Skills: A Comparison Ofdoctoral Andmasters Level Student*. Couege Student Journal. 35 (3), 447 (4).

Orlich, D. C., H. R. J. Callahan, R. C. Trevisan, M. S. Brown, (2004). *Teaching Strategies. A Guide To Effective Instruction*. Sevent Edition, Houghton Mifflin Company, Boston New York.

Ornstein, A., C. Thomas, J. Lasley II. (2004). *Strategies for Effective Teaching*. (Fourth Ed.) USA. McGraw Hill Companies.

Overton, J. C. (1993). *An Investigation Of The Effects Of Thinking Skills Instruction On Academic Achievement And The Development Of Critical And Creative Thinking Skills Of Second, Fourth And Sixth Grade Students*. The University Of Alabama (Unpublished Doctoral Dissertation).

Öner, S. (1999). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Ve Akademik Başarıya Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Özden, Y. (2002). *Kendini Keşfet, Tanı, Geliştir, Gerçekleştir*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. Altıncı Baskı. Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. İkinci Baskı. Pegema Yayıncılık.

Özdemir, S. M. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 3 (3), 297-314.

Özüberk, D. (2002). *Feuerstein' İn Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Patterson, S. (1993). *Promoting Critical Thinking Skills For Fourth Grade Students Through The Use Of Children' S Book*. Nova University (Unpublished Doctoral Dissertation).

Pauker, R. (1987). *Teaching Thinking And Reasoning Skills*. B. Brodinsky (editor). Arlington, Va: American Association Of School Administrators.

Paul, R. W., L. Elder, (2001). *Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Paul, R. W. (1995). *Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World*. Santa Rosa, Ca: Foundations For Critical Thinking.

Paul, R. W. (1993). ***Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World***. Santa Rosa, Ca : Foundation For Critical Thinking.

Paul, R. W. (1991). ***Teaching Critical Thinking in The Strong Sense***. A. Costa (editör). Developing Minds, Volume 1. Alexandria: Virginia. Ascd.

Paul, R. W. (1984). ***Critical Thinking: Fundamental To Education For A Free Society***. Educational Leadership, 42(1), 4-14.

Paul, W. R. (1984). ***Bloom' S Taxonomy And Critical Thinking Instruction***. Educational Leadership. 42 (8), 36-39.

Paul, W. R. (1984). ***The Socratic Spirit: An Answer To Louise Goldman***. Educational Leadership. (1), September, 63-64

Paul, W. R. (1985). ***The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective***. National forum 65 (1). 2-3.

Paul, W. R. (1988). ***Critical Thinking in The Classroom***. Teaching K-8. (18), 49-51.

Paul, W. R. (1990). ***Critical Thinking***. Rohnert Park, California: Snooma State University.

Paul, W. R. (1995). ***Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World***. Dillon Beach, ca. Foundation For Critical Thinking, Appendix B, pp. 521-552.

Paul, R. W., A. Binker, K. Jensen. H. Kreklau. (1990). ***Critical Thinking Handbook: 4. - 6. Grades A Guide For Remodelling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies And Science***. Rohnert Park, Ca, Foundation For Critical Thinking. Shania State University.

Perkins, D. (1995). ***Smart Schools. Better Thinking And Learning For Every Child***. New York: The Free Press.

Perkins, D., N. G. Salomon. (1989). ***Are Cognitive Skills Context-Bound***. Educational Researcher. 18, January/February, 16-25.

Piaget, J. (1959) ***The Psychology of Intelligence***. London. Broadway House & Kegan Paul Ltd.

Reed, J., J. Kromrey, K. Jeffrey. (2001). *Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's Model*. College Student Journal. Ebshost Psychology And Behavioral Sciences Collection. <http://ehostvgw20.epnet.com>. (14.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Redfield, D., E. Rousseau. (1981). *A meta-Analysis On Teacher Questioning Behavior*. Review Of Educational Research. (51). 234-245.

Resnick, L. (1987). *Education And Learning To Think*. Washington Dc: National Academy Press.

Redneck, L., L. Klopfer, (1989). *Toward The Thinking Curriculum*. Current Cognitive Research. Alexandria, va: Ascd.

Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum*. New York: Harper And Row Publications.

Safran, M. (2005). *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar - Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf)*, <http://www.MEB.gov.tr/index800.htm>. (17.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Semerci, N. (2000). *Kritik Düşünme Ölçeği*. Eğitim Ve Bilim. 25 (116), 23-26.

Semerci, N. (2000). *Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Eğitim ve Bilim. 25 (117), 3-6.

Semerci, Ç. (2003). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim. 28 (127), 64-70.

Schafersman, S. D. (1991). *An Introduction To Critical Thinking*. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> adresinden 9.04. 2004 tarihinde alınmıştır.

Scriven, M., R. Paul. (1997). *Defining Critical Thinking: A Draft Statement By Michael Scriven And Richard Paul For The National Council For Excellence in Critical Thinking Instruction*. <http://www.criticalthinking.org/university/univclass/defining.html> (18.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Schulhauser, C. E. (1990). *The Effects Of Literary Discussion Groups On Students' Critical Thinking Ability and Attitude Toward Reading*. Washington State University (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Shuman, R. B. (1991). *Critical Reading and Cultural Background*. Educational Leadership, 48(7), 83.

Slavin, R.E., (1995). *Cooperative Learning*. (Second ed.) USA. A Simon & Schuster Company.

Stephen, W. (2000). *Critical Thinking Ability As A Predictor Of Succes İn A Large Undergraduate Course*. The University Of Tennessee (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Sternberg, R., K. Bhana. (1986). *Synthesis of Research On The Effectiveness Of Intellectual Skills Programs. Snake-Oil Remedies or Miracle Cures*. Educational Leadership (44) 2, 60-67.

Swartz, R., J. S. Parks (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. USA. The Critical Thinking Co.

Şahbat, A. (2002). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış doktora tezi).

Thomson, R. (1969). *The Psychology of Thinking*. Maryland: Penguin Books.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Totten, T. N. (1990). *Teaching Students to Evaluate Information: A Justification*. Rq. 29 (3), 348 (7).

Tsui, L. (1999). *Courses and Instruction Affecting Critical Thinking*. Research in Higher Education. 40 (2), 185-198.

Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Vural, R., O. Kutlu. (2005). *Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması*. <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=160>. (17.12.2005 tarihinde indirilmiştir).

Walker, S. E. (2003). *Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking*. *Journal of Athletic Training*. Harper And Row Publications. 38(3), 263-267.

Walkner, P., N. Finney. (1999). *Skill Development And Critical Thinking In Higher Education*. *Teaching in Higher Education*. 4 (4), 531-548.

Williams, K. A. (2002). *Measurement of Critical Thinking In College Students: Assessing The Model*. James Madison University (unpublished doctoral dissertation).

Wolk, Steven. (2003). *Teaching for Critical Literacy in Sodal Studies*. *The social Studies*. May/June. 101-106.

Yıldırım, A. (1993) *Promotin Student Thinking From The Practitioner's Point Of View: Teacher' Conceptions, Attitudes And Activities*. Umı Dissertation Service. 1993.

Yıldırım, A., H. Şimşek. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (İkinci Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., H. Şimşek. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş beşinci baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1988). *Eğitim Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yılmaz, H. A. M. Sünbül, (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya. Çizgi Kitabevi

Young, J., C. Elizabeth, L. Haris. (2000). *An Assessment of Critical Thinking Skills Among Freshmen Enrolled in Foundations of Inauiry*. http://www.assessment.ilstu.edu/resources/foi_critical_thinking_full.htm. (14.12. 2005 tarihinde indirilmiştir).

ADI – SOYADI:

Sınıfı:

NİKOMA'DA ARAŞTIRMA GEMİSİ

Yıl 2001, Haziran ayının ortaları. Nikoma adında yeni keşfedilmiş bir gezegen var. Nikoma gezegenini incelemek üzere yeryüzünden bu gezegene iki sene önce bir keşif ekibi gönderilmiş. Fakat bu ekipten bir daha haber alınamamış.

Sen Nikoma gezegenine daha önce gidenleri araştırmak için giden ikinci keşif ekibindesin. Sizin grubun görevi iki yıl önce giden ekibe ne olduğu ile ilgili bir rapor hazırlamak.

*Bu kitapçıkta, grubunuz tarafından Nikoma ile ilgili öğrenilen bir takım durumlar hakkında bilgilendirileceksiniz. Sonra size **açık ve net olarak düşünmenizi** gerektiren bazı problemler verilecek. Bu problemleri **siz o an söylenen şeyler doğrultusunda** gibi cevaplandırın.*

*Hiçbir cevapta aceleci tahminlerde bulunmayın. Cevabın ne olduğu konusunda hiçbir fikriniz yoksa o soruya cevap vermeyip diğer soruya geçin. Çok emin olmasanız dahi bir tahmininiz varsa soruya **cevap verin**.*

BİR SORUYU CEVAPLAYARAK YA DA CEVAPLAMADAN GEÇTİKTEN SONRA BİR DAHA DÖNMEYECEKSİNİZ. BU NEDENLE HER SORUYU BİR KEZ ÇOK İYİ DEĞERLENDİRİN VE KARARINIZI VERİN.

*ŞİMDİ “BAŞLAYABİLİRSİNİZ” DENİLENE KADAR **BEKLEYİNİZ**.*

BİRİNCİ BÖLÜM**BİRİNCİ GRUBA NE OLDU?**

Grubunuzun ilk işi birinci araştırma grubuna ne olduğunu belirlemek. Grubunuz Nikoma'ya indi ve ilk grup tarafından kurulan demir kulübeleri henüz yeni buldu. Dışarıdan bakıldığında kulübelerin iyi durumda olduğu görülüyor. Sıcak bir gün ve güneş pırıldıyor. Ağaçlar, kayalar, otlar ve kuşlar var.

Sen ve sağlık memuru kulübelerin olduğu yere ilk varanlardansınız. Kulübelerde “Kimse var mı!” diye bağırsınız fakat cevap alamıyorsunuz.

Sağlık memuru **“BELKİ HEPSİ ÖLMÜŞLERDİR”** şeklinde bir görüş bildiriyor.

Sen onun haklı olup olmadığını tespit edeceksin.

Aşağıda önce 2 örnekle soruları nasıl çözeceğiniz açıklanmıştır. Daha sonra 3. sorudan itibaren bazı durumlara yer verilmiştir. Her bir durumun:

- Sağlık memurunun görüşünü desteklediğini düşünüyorsanız cevap kâğıdına A ‘yı;
- Sağlık memurunun görüşüne ters olduğunu düşünüyorsanız cevap kâğıdına B’yi,
- Sağlık memurunun görüşünü desteklediği veya görüşüne ters olduğu hakkında yeterli bilgi vermediğin düşünüyorsanız cevap kâğıdına C’yi işaretleyiniz.

İŞTE, TESTİN BU BÖLÜMÜNDEKİ PROBLEM TÜRÜNE BİR ÖRNEK:

1) *“İlk kulübeye giriyorsunuz. Her şey kalın bir toz tabakasıyla kaplı.”*

Bu durum sağlık memurunun **“BELKİ HEPSİ ÖLMÜŞLERDİR”** şeklindeki görüşünü destekler mi, bu görüşe ters mi, yoksa bu görüş ile ilgili karar vermemize yardım etmez mi?

Tabi ki yukarda verilen bilgi onun haklılığını ispatlamaz, fakat bu görüşü biraz destekler. Bu durum sağlık memurunun görüşünü biraz desteklediğinden cevap kâğıdınızda A’yı işaretleyiniz.

1. soru için A yı işaretleyiniz.

ŞİMDİ SIRADAKİ BU ÖRNEK İÇİN CEVABINIZI CEVAP KÂĞIDINA UYGUN GÖRDÜĞÜNÜZ SEÇENEĞİ İŞARETLEYİNİZ.

2) *Grubunuzun diğer üyeleri kulübelere yakın bir yerde birinci grubun uzay gemisini buluyor.*

Bu durumda cevap C dir. Birinci grubun uzay gemisinin bulunduğunu bilmek “birinci gruptakilerin hepsinin öldüğü veya ölmediği” konusunda karar vermemize yardım etmez. Bu durum sağlık memurunun haklılığına karar vermemize yardım etmediği için, cevap C dir.

Burada değişik durumlar listelenmiştir. Her birisi için cevap kâğıdınıza A, B, C’ yi işaretleyiniz. Hangisini işaretleyeceğiniz konusunda fikriniz yoksa boşluk bırakın ve sonrakine geçin. Her durumu numaralandırıldığı sırada düşünün.

Dikkatli çalışın, bir problemi bir kez geçtikten sonra tekrar geri DÖNÜLMEYECEKTİR.

CEVAPLARINIZI ÖNCE BU KÂĞIT ÜZERİNE CÜMLELERİN KARŞISINDAKİ KUTUYA SONRA CEVAP KÂĞIDINA İŞARETLEYİNİZ.

KARAR VERMENİZ GEREKEN DURUMLAR	Seçenekler		
3. On kulübe var. İkinci kulübeye giriyorsunuz ve yine her şeyin kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu görüyorsunuz.	A	B	C
4. Üçüncü kulübeye giriyorsunuz, sobanın üzerinde hiç toz yok.	A	B	C
5. Üçüncü kulübede sobanın yanı başında bir konserve açacağı buluyorsunuz.	A	B	C
6. Üçüncü kulübede birinci gruptan bir üyeye ait bir günlük kayıt buluyorsunuz. Günlük Murat Metin isminde bir adam tarafından yazılmış. Yapılan son kayıt, ilk grubun gelişinden bir ay sonraya ait, 2 Temmuz 1999 tarihli.	A	B	C
7. Üçüncü kulübede iki yatağın kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu görüyorsunuz.	A	B	C
8. Murat’ın günlüğüne yazdığı ilk kaydı okuyorsunuz: “2 Haziran 1999. Bugün yorucu bir seyahatten sonra gezegene ulaştık. Kulübelerimizi gemimizin yakınına kurduk”.	A	B	C
9. Murat’ın günlüğüne yazdığı ikinci kaydı okuyorsunuz: “3 Haziran 1999. Bol miktarda yiyecek erzak var. Çevremizde ördekler, sincaplar ve geyikler var ve kolayca yakalanıyorlar.	A	B	C

10. Murat'ın günlüğüne yazdığı üçüncü kaydı okuyorsunuz: "4 Haziran 1999. Yakınıımızdaki nehrin suyu sağlık memurumuz tarafından test edildi. Sağlık memurumuz suyun içmek için güvenilir olduğunu söyledi. Yine de henüz içmedik. Suyu dünyadan getirdiğimiz domuzlara içirerek denedikten sonra içeceğiz."	A	B	C
11. Kitaptaki son kaydı okuyorsunuz: "2 Temmuz 1999. Gittikçe güçsüzleşiyorum, zayıflıyorum ve artık daha fazla dayanamıyorum."	A	B	C
12. Son kaydın olduğu sayfanın aşağı taraflarında farklı ve titrek bir el yazısı ile yazılmış bir notu okuyorsunuz. "Murat Metin, aynı gün (bugün) öldü."	A	B	C
13. Sağlık memuru şimdi on kulübenin hepsine baktı. Hepsinde kalın toz tabakasının olduğunu bildirdi.	A	B	C
14. İlk üç kulübedeki yatakları inceliyorsunuz. Her birinde battaniyelerin ve çarşafların yataklardan söküldüğünü ve düzgünce dolaplara katlandığını görüyorsunuz.	A	B	C
15. Sağlık memuru diğer bütün kulübelerdeki yatakların da aynı durumda olduğunu bildirdi. Battaniyeler ve çarşaflar düzgün şekilde dolaplara katlanmış.	A	B	C
16. Murat'ın kulübesinin arkasında bir toprak tepciğini fark ediyorsunuz. İnceliyorsunuz ve üzerinde şunların yazılı olduğu bir taş buluyorsunuz. "Murat Metin, 2 Temmuz 1999, yaşadığı gibi onuruyla öldü."	A	B	C
17. İlk grubun kamyonu kayıp.	A	B	C
18. Onuncu kulübede 15 Mart 2001 tarihli bir not buluyorsunuz. Notta: "Eğer birisi bizi ararsa, hepimiz kamyonu araştırmaya gidiyoruz. Güneşin doğduğu yönden başlamak planlıyoruz." İmza, Kaptan Oğuz, Nikoma Araştırmacılarının Lideri	A	B	C
19. Alt tarafa ekli bir not buluyorsunuz: "Bir hafta içinde dönmeyi planlıyoruz."	A	B	C
20. Grubunuzun sekiz üyesi grubunuza ait kamyonlardan birine biniyor ve güneşin doğduğu yöne doğru araştırmaya başlıyor. 35 kilometre taşlıklı, engebeli geniş bir vadide ilerliyorsunuz ve bir derenin yanında ilk grubun kamyonunu buluyorsunuz. Kamyon terkedilmiş görünüyor.	A	B	C
21. Şoför koltuğunda bir not buluyorsunuz: "Motor bozuldu. Derenin aşağısına doğru yürümeyi planlıyoruz. Belki o yönde geniş bir su kütlesi vardır." İmza, Kaptan Oğuz	A	B	C
22. Grubunuzdaki sekiz kişiden biri tamirci. Tamirci kamyonun motorunu inceliyor, kötü durumda olduğunu söylüyor.	A	B	C
23. Önceki ekibin kamyonun ön tekerleklerindeki lastiklerin de patlak olduğunu fark ediyorsunuz.	A	B	C
24. Zemin düzgün ve açık olduğu için derenin aşağısına doğru kamyonunuzu sürmeye başlıyorsunuz. 15 kilometre ilerledikten sonra uzaktan yükselen bir duman görüyorsunuz.	A	B	C
25. Kısa bir süre sonra kamyon için çok dik bir uçuşuma geliyorsunuz. Bu nedenle sekiz kişi de iniyor ve dumana doğru yürüyor.	A	B	C

BİRİNCİ BÖLÜM BİTMİŞTİR.
SIZE SÖYLENMEDİKÇE BİR SONRAKİ BÖLÜME GEÇMEYİNİZ.
CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMİYİN.

İKİNCİ BÖLÜM

NİKOMA'DAKİ KÖYÜ KEŞFETMEK

Karanlık basıyor, bu yüzden geceleyin kamp kuruyorsunuz. Sabah tekrar yola çıkıyorsunuz. Bir saat yürüdükten sonra ekibinizle birlikte taş kulübelerden oluşan bir köye rastlıyorsunuz. Köy boş. Güneş muhteşem şekilde parlıyor. Sen ekibin lideri olduğun için diğer üyeler tarafından sana raporlar getiriliyor.

Sana bir seferde iki farklı rapor veriliyor. Sana verilen her iki raporu da okuduktan sonra hangisinin daha çok inandırıcı olduğuna **karar ver**.

Eğer **ilk söyleneninin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına **A** 'yı:

Eğer **ikinci söylenenin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına **B** 'yi

Eğer **her ikisinin de eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsan **C** 'yi işaretle.

BİR ÖRNEK:

Her bir problemi çözerken karar vermek için altı çizilen ifadeye dikkat ediniz.

26. A. Araba tamircisi köyün yakınındaki dereyi inceliyor ve “Suyun içmek için güvenli olmadığını” söylüyor.
- B. Sağlık memuru “Suyun içmek için güvenli olduğunu henüz söyleyemeyiz” diyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

Burada cevap kâğıdına A, B ve C seçeneklerinden birini cevap olarak işaretlemeniz gerekiyor. Doğru cevap **B**. Çünkü **sağlık memuru** suyun içmek için güvenilir olup olmadığı hususunda tamirciden daha fazla bilgi sahibidir.

İlerde size verilen her bir çift cevabı verildiği sırayla düşünün. Bir problemi bir kez cevapladıktan sonra geri dönüp tekrar cevaplamayın ya da verdiğiniz cevabı değiştirmeyin.

CEVAPLARINIZI BU KÂĞIT ÜZERİNDE YUVARLAK İÇİNE ALIN VE CEVAP KÂĞIDINA DA İŞARETLEYİN.

27. A. Sağlık memuru “bu suyun içmek için güvenli olduğunu” söylüyor.
- B. Grupta bulunan birkaç askerden biri “bu suyun kaynağının güvenli olmadığını” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
28. A. Tamirci “suyun temiz görüldüğünü” söylüyor.
- B. Sağlık memuru inceledikten sonra “suyun içmek için güvenli olduğunu” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
29. A. Askerin biri hafif hafif yükselen dumana bakıyor. Duman askere, yaklaşık 100 metre uzaklıktaki tepede en büyük taş kulübenin arkasındaymış gibi görünüyor. Bu asker “Dumanın yaklaşık 100 metre uzaklıkta yanan bir ateşten geldiğini” söylüyor.
- B. Daha yenice en büyük taş kulübenin arkasından gelmiş olan başka bir asker “ilk askerin belirttiği 100 metrelik mesafeye göre çok daha uzak bir mesafeden geldiğini” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ. CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMEYİN.

HATIRLATMA:

Eğer **ilk söyleneninin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına A:

Eğer **ikinci söylenenin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına B:

Eğer **ikisinin de eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsan cevap kâğıdına C: yi işaretle.

30. A. Tamirci taş kulübelerin etrafında hızlı bir tur atıyor ve en yakındaki kulübeden bir ses duyup “o kulübede birisinin olabileceğini” bildiriyor.
- B. En yakın kulübenin yanında birkaç dakika bulunan sağlık memuru “o kulübede kimsenin olmadığını” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
31. A. En yakın kulübeyi inceledikten sonra sağlık memuru “bu kulübeyi ilk araştırma grubunun yaptığı” söylüyor.
- B. Antropolog (farklı ırk ve kabilelere ait insanların hayatlarını araştıran uzman) da aynı anda aynı taş kulübeyi inceliyor. Zannedersem “Bu kulübeyi ilk grup yapmamış olabilir” diyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

Dumanın nereden geldiğini tespit etmeleri için grubunuzu en büyük taş kulübenin arkasındaki tepenin en üstüne götürüyorsunuz. Gördüğünüz mesafede dumanın çıktığı ateşin etrafında hareket eden yaklaşık 40 kadar varlık görüyorsunuz.

Kaptanınız kayıp araştırmacılardan herhangi birini ilk gören kişiye büyük bir ödül vereceğini bildiriyor. Şayet arkadaşlarınız oradaysa her biriniz onları ilk gören kişi olma şerefine ermek istiyor. Ama dikkatli olmak zorundasınız, çünkü ateşin etrafındaki varlıklar tehlikeli olabilir. Grupta birkaç dürbün var. Güneş hala canlı, muhteşem bir şekilde parlıyor. Dürbünle bakan biri ateşteki odunları sayabilir.

32. A. Dürbünle bakan tamirci “üzerlerinde benekli kürkleri olan, ciltleri (derileri) güneş yanığı renginde yaratıkların olduğunu” söylüyor
- B. Dürbününden bakan antropolog “varlıkların benekli kürkleri olmadığını, onların hayvan derileri giydiklerini” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
33. A. Tamirci, “Orada 40 varlık olduğunu tahmin ettiğini” söylüyor.
- B. Antropolog itiraz ediyor ve “Orada sadece 37 varlık olduğunu zannediyorum” diyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
34. A. Antropolog heyecanlı bir şekilde “Sol tarafta tek başına duran kişinin Kaptan Oğuz (birinci keşif grubunun kaptanı) olduğunu” söylüyor.
- B. Tamirci “sağ tarafta yenice ayağa kalkan kişinin ilk gruptaki Seyit Çavuş olduğunu” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
35. A. Askerlerden biri antropologun dürbününü alıp baktıktan sonra “ateşin etrafında görünen kişinin Seyit Çavuş olduğunu” onaylıyor.
- B. Aynı anda tamircinin dürbününü alarak bakan sağlık memuru O’nun Seyit Çavuş olduğunu” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMEYİN.

HATIRLATMA:

Eğer **ilk söyleneninin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına A:

Eğer **ikinci söylenenin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına B:

Eğer **ikisinin de eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsan cevap kâğıdına C: yi işaretle.

Şimdi eğer soldaki adam Kaptan Oğuz ise ödülü Antropolog, değilse tamirci alacak.

36. A. Sağlık memuru daha sonra “soldaki adama bakarak onun Kaptan Oğuz olmadığını” söyledi.
- B. Dürbünü yeniden alan antropolog “Evet, O Kaptan Oğuz değil” diyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

İlerdeki ateşin etrafındaki varlıkların solunda duran adam diğerlerinin arasına karıştı, onun yerine bir başkası geldi.

37. A. Sağlık memuru “yeni gelenin araştırmacılardan olmadığını” söyledi.
- B. Antropolog Sağlık Memuru ile aynı görüşte olduğunu, “Sağlık memurunun haklı olduğunu, yeni gelenin araştırmacılardan olmadığını” söyledi.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
38. A. Antropolog devam ediyor “Kaptan Oğuz eli gözlerinin üzerinde yolumuzu gözlüyor. Bu daha önce Kaptan Oğuz olarak söylediğim kişiyle aynı. Onu izliyorum.”
- B. Sağlık memuru, o an yüzü kendilerine dönük olarak gördükleri kişinin Kaptan Oğuz olduğunu onaylıyor ama “O’nun soldaki kişi olmadığını”, O’nun kendilerine arkası dönük oturduğunu ve kendisinin de O’nu takip ettiğini söyledi.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

Tam ve doğru bir rapor verebilmek için takımınızdaki arkadaşlarınızdan ateşin etrafındaki varlıkların sayısında anlaşıp anlaşamayacaklarını soruyorsunuz.

39. A. Sağlık memurunun daha önceden mikroskop ile çok sayıdaki hareketli nesneleri sayabilme tecrübesi var. Dürbününü kullanarak “ilerdeki grupta tam olarak 39 varlık olduğunu” söyledi.
- B. Bir asker de dürbün kullanarak “39 değil, 38 varlık var” diyerek sağlık memuruna itiraz ediyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMEYİN.

HATIRLATMA:

Eğer **ilk söyleneninin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına A:

Eğer **ikinci söylenenin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına B:

Eğer **ikisinin de eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsan cevap kâğıdına C: yi işaretle.

40. A. Tamirci sağlık memurundan dürbünün geri alarak ilerdeki grubu sayıyor ve “Evet, onlar 39 kişi” diyor.
- B. Asker “Onlar sadece 38 kişi” diyerek önceki görüşünü tekrarlıyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

Ateşin etrafındaki insanlar kalkıyor ve köye doğru yola çıkıyor. Küçük grubunuzu hızla yakındaki tepenin üzerinde bir yere götürüyorsunuz. Orada başkalarına görünmeden köyü görebiliyorsunuz. Buranın dostça bir köy olup olmadığını, araştırmacıların esir alınıp alınmadığını, geride kaç araştırmacı kaldığını öğrenmek istiyorsunuz. Tamirci grubunuzdakilerin söylediklerini yazıyor.

41. A. Askerin biri köyün etrafında dolaşırken ateşin etrafındakilerden dönenleri sayıyor ve “Sadece 32 kişinin geri döndüğünü” belirtiyor.
- B. Başka bir asker, 32 kişi döndü diyen askere “ İki kişiyi yanlış saydığını, büyük kulübenin yanından geçtikten sonra sıralandıklarında 34 tanesinin geri geldiğini, hiçbirinin başka bir yoldan geldiğine inanmadığını” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
42. A. Antropolog “Ateşten döndüklerinde bir tanesinin başında yeşil bir şapkasının olduğunu, büyük kulübeye gittiklerinde onları dikkatlice izlediğini, ama onun sadece bir kişi olduğunu” söylüyor.
- B. Sağlık memuru “İki yeşil şapkalı olduğunu”, önce birini sol tarafta gördüğünü, sonra da diğerini sağdaki yol tarafında gördüğünü söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
43. A. Bir asker yeşil şapkalı adamın son bir dakikada beş kez birisiyle konuştuğunu ve bir yeri gösterdiğini ve bir kişinin derhal onun işaret ettiği tarafa doğru koştuğunu söylüyor.
- B. Asker “O’nun lider olduğunu tahmin ettiğini” ekliyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
44. A. Antropolog “Bakın, Kaptan Oğuz, biri yeşil şapkalı ve büyük kulübeyi işaret eden iki kişiyle geliyor ” diye sesleniyor. “Yeşil şapkalının onlara içeri girmelerini emrettiğini” söylüyor.
- B. Antropolog “Seyit Çavuş ve bir başka araştırmacı geliyor, yeşil şapkalı büyük kulübeyi işaret ediyor, Çavuş ve Çavuşla gelen adam aynı zamanda içeri giriyor” diye ekliyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMEYİN.

HATIRLATMA:

Eğer **ilk söyleneninin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına A:

Eğer **ikinci söylenenin** daha inandırıcı olduğunu düşünürsen cevap kâğıdına B:

Eğer **ikisinin de eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsan cevap kâğıdına C: yi işaretle.

45. A. Birkaç araştırmacı grup daha kulübeye giriyor. Sağlık memuru, kayıt tutan tamirciye kaç kişinin içerde olduğunu düşündüğünü soruyor. Kendisinin her bir kişi içeri girdiğinde söylediğini ve 13 kişinin içerde olduğunu tahmin ettiğini söylüyor.
- B. Tamirci ise “kendi kaydına göre içerde 14 kişi olduğu” cevabını veriyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
46. A. Antropolog, yeşil şapkalının büyük kulübenin sağındaki kulübeye girdiğini, diğer üçünün O’nu içeriye doğru takip ettiklerini söylüyor.
- B. Sağlık memuru, “bak” diye sesleniyor ve başka bir yeşil şapkalının geldiğini, iki kişi olduğu için içerdekilerin lider olmadığını belirtiyor. İçeri giren insanları kontrol etme teklifinde bulunuyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
47. A. Antropolog, insanlar içeri girerken onları tarif ediyor. “O kulübeye giren 18 kişi gördüğünü” belirtiyor.
- B. Tamirci “Tuttuğu kayda göre sadece 17 kişinin içeriye girdiğini” belirterek antropologa itiraz ediyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
48. A. Antropolog daha sonra büyük kulübeye bakıyor ve sağlık memuruna o iki adamı görüp görmediğini soruyor. Onların belki de araştırmacıları koruduğunu söylüyor. Bak! Diye seslenerek yerlerini değiştirdiklerini, yürüyenin kapıdan 20 metre uzaklıkta olduğunu, sonra kapının yanında ayakta duranın ona doğru yürüdüğünü belirtiyor.
- B. Sağlık memuru, onların on kez değiştiklerini gördüğünü onaylıyor, fakat onun sırayı yanlış anladığını, “kapının yanındaki adamın görevinin yürüyen adamla buluştukları yere varmadan bittiğini” söylüyor.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
49. A. Olayları aynı anda izlemekte olan tamirci “sağlık memurunun haklı olduğunu düşünüyorum” dedi.
- B. Antropolog “sağlık memurunun yanıldığını düşünüyorum” dedi.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.
50. A. Askerin biri “uzun boylu adama bakın, tuhaf bir yürüyüşü var, yürürken ellerini ve ayaklarını uyumsuz şekilde sallıyor” dedi.
- B. Başka bir asker, “tuhaf bir durum, yaklaşık beş dakikadır onu izliyorum, yürüme sırasını tersine doğru yapıyor, sol elini sol ayağını yere değdikten sonra çapraz olarak sallıyor” dedi.
- C. A ve B eşit derecede inandırıcı.

İKİNCİ BÖLÜM BİTMİŞTİR.

CEVAP VERMEK YA DA DEĞİŞTİRMEK İÇİN GERİYE DÖNMEYİN.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

NE YAPILABİLİR?

Ekibinizle birlikte köylülerin dost olup olmadıklarına karar vermeye çalışıyorsunuz. Eğer değilse araştırmacıları kurtarmak gerekebilir.

Problemi düşünerek çözmeye çalışıyorsunuz. Bu bölümdeki problemlerin her birinde **kişilerin söylediğinin doğru olduğunu kabul edin**. Sonra da **başka nelerin doğru olabileceğine karar verin**.

A, B ya da C’yi işaretleyin veya eğer bir fikriniz yoksa boş bırakın. Her problemi kendi içinde düşünün. Bu bölümde bir problemi geçtikten sonra o probleme tekrar *dönebilirsiniz*.

İşte bir örnek:

51. Tamirci “Eğer bu yaratıklar Dünya’daki insanlardansa, o halde bizi iyi karşılarlar, onlar tabi ki Dünyalı.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Bu yaratıklar bizi iyi karşılamaz.
- B. Bu yaratıklar Dünyalı değil.
- C. Bu yaratıklar bizi iyi karşılar.

BİR CEVAP İŞARETLEYİN. Doğru cevap C’dir. Tamircinin söylediğini **doğru olarak kabul edeceğimize göre** doğru cevap C olmalıdır. Her problem için sadece bir seçenek doğrudur.

52. “Eğer bu yaratıklar Dünyalıysa, o halde başka bir uzay gemisi daha Nikoma’ya inmiş olmalı. Bu yaratıklar kesinlikle Dünya’lı insanlar”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Nikoma’ya başka bir uzay gemisi inmiştir.
- B. Bu yaratıklar Dünya’lı değil.
- C. Nikoma’ya başka bir uzay gemisi inmemiştir.

53. “Eğer bu yaratıklar Dünyalıysa, o halde başka bir uzay gemisi daha Nikoma’ya inmiş olmalı. Fakat Nikoma’ya başka hiçbir uzay gemisi inmedi”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Nikoma’ya başka bir uzay gemisi inmiştir.
- B. Bu yaratıklar Dünya’lı değil.
- C. Bu yaratıklar buraya yanlışlıkla geldi.

54. Gözetleme yerleri kullanıldığına göre gruplar dostça davranmıyor. İki kadın dikkatli.”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Gruplar dostçadır.
- B. Gruplar dostça değildir.
- C. Eğer gruplar dost değilse gözetleme yerleri kullanılıyordur.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

55. “Tüm dünyalı insanlar konuşabilir. Bunlar da dünyalı insanlar.”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Gruptaki insanlar konuşabilirler.
- B. Gruptaki insanlar konuşamazlar.
- C. Eğer insanlar konuşabiliyorsa Dünyalıdırlar.

56. Eğer bir yaratık grubu dostça selamlanıyorsa, o grup dost bir gruptur. Bu yaratık grubu araştırmacılara karşı dost değil.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Araştırmacılar onları dostça bir tavırla karşıladı.
- B. Araştırmacılar onları dostça bir tavırla karşılamadı.
- C. Bu yaratık grubu araştırmacılarla karşılaşmadan önce düşmancaydı.

57. Eğer Dünya’da bir grup bir gezegene inerse, inişi tüm Dünya gazetelerinde duyurulur. İnşimiz ve araştırmacılarımızın inişi haricinde Nikoma’ya hiçbir iniş duyurulmadı.”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Eğer gazeteler bir iniş duyurursa, iniş olmuş demektir.
- B. Bu yaratık grubu Dünya’lı.
- C. Bu yaratık grubu Dünya’lı değil.

58. Kendinden olmayanlara gerçekten düşmanca olan bir grup onları aç bırakarak öldürebilir. Araştırmacılarımızdan hiç biri kesinlikle açlıktan ölmemiş.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Araştırmacılarımız gerçekten dostça.
- B. Yaratıklar grubu gerçekten araştırmacılarımıza düşman.
- C. Yaratıklar grubu araştırmacılarımıza dostça davranmıştır.

59. “Bu grup araştırmacılarımıza dost. Eğer bir grup başka bir gruba dost ise hapse koymaz.”

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Araştırmacılarımız hapse atılmadı.
- B. Araştırmacılarımız hapse atıldı.
- C. Düşmanca gruplar bir birlerini hapse koymaya çalışır.

60. Nikomaya uzay gemisi indiğine dair sadece iki ilan yapıldı. Biri bizim inşimiz, diğeri de kaybolan araştırmacıların inişi. Dünyalı insanların diğeri gezegenlere bütün inişleri Dünya gazetelerinde ilan edilir.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Yaratık grubu Dünyalı değil.
- B. Yaratık grubu Dünyalı.
- C. Gazeteler asla hata yapmazlar.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

61. Eğer bir grup başka bir yaratık grubuna dost ise, onları hapse koymaz. Hapiste olmayan bir grup böyle bir günde zorunlu olarak yapacakları bir işle meşgul olmamalı. Bizim araştırmacılarımız şu an bir şeylerle uğraşarak bir iş yapıyorlar.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Grup araştırmacılarımıza dost.
- B. Düşman gruplar bir birlerini hapse koymaya çalışır.
- C. Grup araştırmacılarımıza düşman.

62. Bakın! Araştırmacılarımızdan biri pencereden dışarı çıktı, tırmandı ve kaçmaya başladı. Bir nöbetçi ona tüfek doğrulttuğunda ve bağırdığında koşmayı bıraktı. Elleri yukarı kaldırdı. Dostane bir grup misafirlerinin gitmesine izin verirdi.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Düşman gruplar misafirlerini hapse atar.
- B. Bu yaratık grubu çok dikkatli.
- C. Bu yaratık grubu düşman.

63. Eğer araştırmacılarımızla konuşabilirsek, şüphesiz bu yaratıkların barış yapıp yapmayacaklarını anlayabiliriz. Nöbetçiler yer değiştirirken arkada gizlice ve sessizce araştırmacılarımızla konuşabiliriz.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Kesinlikle bu yaratıkların barış yapıp yapmayacaklarını anlayabiliriz.
- B. Kesinlikle bu yaratıkların barış yapıp yapmayacaklarını anlayamayız.
- C. Eğer korumalar çok dikkatliyse arkada gizlenemeyiz.

64. Köylü gruptakiler dünyalıysa iyi silahlanmışlardır. İyi silahlanmışlarsa ani bir baskınla silahları alınmalı. Onlar Dünyalı, bu kesin.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Gruptakiler kötü (zayıf) bir şekilde silahlanmış.
- B. Onlara barışçıl yaklaşabiliriz.
- C. Biz onları şaşırtmalıyız.

65. Onlara saldırırsak bazılarını öldürürüz. Bazılarını öldürürsek Nikoma hakkında bilgi alamayabiliriz. Şimdi Nikoma hakkında hiçbir bilgi kaybetmemeliyiz.

Yukarıdaki duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. Saldırmalıyız.
- B. Bazılarının öldürmeliyiz.
- C. Saldırmamalıyız.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BİTMİŞTİR.

SİZE SÖYLENMEĞİKÇE BİR SONRAKİ BÖLÜME GECMEYİNİZ.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

GERİ RAPOR VERME VE NE YAPILACAĞINA KARAR VERME

Köyü yaklaşık bir saat izledikten sonra ekibinizi ana kampa götürüyorsunuz. Mehmet Çavuş'u Yüzbaşı'ya rapor vermesi için gönderiyorsunuz. O raporunu hazırlarken belirli fikirleri daha söylenmeden anlamaktadır. Edindiği bilgiler akıl yürütmesine temel olmaktadır. İşiniz onun akıl yürütmesine temel aldığı fikirleri seçmektir.

66. "Araştırmacılar taş kulübenin duvarlarını yıkamadıkları için kaçamıyorlar." Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru kabul edilebilir?

- A. Araştırmacılar pencereden atlayabilir.
- B. Korumalar çok açığöz.
- C. Duvar haricinde bir yoldan kaçmak imkânsız.

Bir cevap işaretleyin. Doğru cevap C'dir. Seçenekler arasında en çok C akıl yürütmeye yardım ediyor. Aşağıdakilerden her birisi için tek bir doğru cevap vardır. Bir soruyu çözdükten sonra geriye dönüp cevabınızı **değiştirebilirsiniz.**

67. "Araştırmacılarımız tutsak olduğu için fark edilmeden onlarla konuşamayız." **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**

- A. Genel kural olarak, nöbetçilerin haberi olmadan esir durumda olan araştırmacılarla konuşulamaz.
- B. Genellikle eğer insanlarla konuşursak bunu diğerlerine anlatırlar.
- C. Genellikle eğer insanlarla konuşursak bunu diğerlerine anlatmazlar.

68. "Eğer o yaratıklarla mantıklı bir şekilde konuşursak araştırmacımızı serbest bırakırlar. Zaten o yaratıklar insan ve araştırmacılarımızın serbest bırakılması insanlığa fayda sağlar." **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**

- A. İnsanlarla mantıklı bir şekilde konuştuğunuzda insanlığa fayda sağlar.
- B. İnsanın yaptığı bir şey insanlığa yardım etmek içindir.
- C. İnsanlara bir şeyler yaptırabilmek için onlarla mantıklı bir biçimde konuşmalısınız.

69. Yeşil şapka giyen insanlardan daha kısa olanı bayan. Onu, şapkasını çıkardığında uzun saçlarını gördüğümden biliyorum. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**

- A. Tüm bayanların uzun saçı vardır.
- B. Sadece bayanların uzun saçı vardır.
- C. Yeşil şapka giyen bir kişi muhtemelen bayandır.

70. Köylülerin yaklaşık yarısının çok kısa saçı olduğuna göre sanırım en azından yarısı erkektir. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**

- A. Köylülerin yarısı bayandır.
- B. Tüm erkeklerin kısa saçı vardır.
- C. Sadece erkeklerin kısa saçı vardır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

71. Eğer en azından yarısı erkekse, o zaman bir savaşta en azından yarısıyla savaşmak zorundayız. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Kadınlar savaşçı değildir.
 - B. Erkekler savaşçıdır.
 - C. Eğer hepsi savaşçı ise hepsini yenemeyiz.
72. Köylülerden sadece 10'u silah olduğuna göre bir seferde 10 köylüden daha fazlası ile savaşmayacağımızdan eminiz. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Silahlar canımızı yakabilir.
 - B. Bıçaklar canımızı yakamaz.
 - C. Sadece silahlar canımızı yakabilir.
73. Sadece 10 silahları var. Biliyorum çünkü her gözetleme kulesinin bir tane tüfeği vardı ve sekiz silah köyün ortasında toplanmıştı. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Köylülerin sahip oldukları tüm silahlar açık arazide kolayca görülebilir.
 - B. Hayvan kürklerinin altında silah taşıyorlar.
 - C. Tüfekler onların tek silahlarıdır. Onların tüfekten başka silahları yoktur.
74. Köylülerin dışarıda hiç gözcüsü yoktu. Bunu dikkatli bir şekilde gözlediğimiz halde hiç birini görmediğimiz için söyleyebilirim. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Gözcüler sadece kendileri için gözlem yapmayı isteyen birini kullanırlar.
 - B. Gözcüler, dışardan onları izleyen biri tarafından görülebilir.
 - C. Eğer siz bir gözcüyü görüyorsanız, o gözcü dikkatsizdir demektir
75. Köylülerin dışarıda gözcüleri olmadığına göre bizim burada olduğumuzu bilmiyorlardır. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Bir grup eğer yakınlarında kendilerine düşman bir grup olduğunu biliyorsa dışarıya gözcü koyar.
 - B. Eğer dışarıda gözcüler varsa, gruptakiler diğer grubun yakınlarda olduğunu biliyor.
 - C. Eğer köylüler dışarıya gözcü çıkarırsa, köylüler bir problem olabileceğinden şüpheleniyor.
76. Köylüler Dünya'lı değil. Çünkü Dünya'dan Nikoma'ya inen başka bir ekip olduğunu duymadık. **Bu duruma göre aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?**
- A. Gezegenlere bütün inişler ilan edilir.
 - B. Dünyalıların gezegenlere yaptığı tüm inişler Dünyalı diğer araştırmacılara bildirilir.
 - C. Dünyalı araştırmacıların diğer gezegenlerin araştırmacılarının inişlerinden haberleri olmuyor.

TEST BİTMİŞTİR.

Zamanınız varsa geri dönüp üçüncü ve dördüncü bölümdeki cevaplarınızı kontrol edebilirsiniz.

Adı – Soyadı =

Okulu=

Aşağıdaki sorularda verilen seçeneklerden yalnız bir tanesi doğrudur. Doğru seçeneği yuvarlak içine alınız.

1- Türkiye’de çok sayıda tarihi ve kültürel eserlerin bulunmasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ülkemizin dünyanın çok güzel bir yerinde olması
- B) Türkiye’de doğal güzelliklerin fazla olması
- C) Halkımızın tarihi eserlere çok iyi sahip çıkması
- D) Ülkemizin pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış olması

2- Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’deki tarihi güzelliklerden biridir?

- A) Peri bacaları B) Cennet – cehennem mağaraları
- C) Topkapı sarayı D) İstanbul Boğazı

3- Türkiye’nin açık hava müzesi olarak nitelendirilmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türkiye’de üstü açık büyük bir müzenin bulunması
- B) Bütün dünya ülkelerine ait tarihi eserlerin Türkiye’de sergilenmesi
- C) Türkiye’de çok fazla ve çeşitli tarihi eserler bulunması
- D) Her yıl büyük bir turist kitlesinin ülkemizi ziyaret etmeleri

4- Aşağıdaki halk oyunlarımızdan hangisi yanlış eşleştirilmiştir?

- A) Aydın – Efe B) Rize – Horon
- C) Ankara – misket D) Konya – Zeybek

5- Aşağıdakilerden hangisi kültürel değerlerimizden değildir?

- A) Türkü B) Destan
- C) Örf ve adetler D) Zenginlik

6- Ülkemizin değişik yerlerinin kültürel özelliklerine göre şekillenen yemek çeşitleri ile ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Ege ve Akdeniz bölgesinde sebze yemekleri yaygındır.
- B) Karadeniz bölgemizde balık ve mısır unu yemeklerde tercih edilen yiyeceklerdir.
- C) Doğu Anadolu bölgemizde süt ürünlerine dayalı beslenme tarzı yaygındır.
- D) İç Anadolu bölgemizde et ve hamur işi yemekler tercih edilir.

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

7- Aşağıdakilerden hangisi kültürel farklılıklardan değildir?

- A) Şive B) Beslenme alışkanlıkları C) Giyim tarzları D) Dil

8- Aşağıdakilerden hangisinin kültürel farklılıklardan en az düzeyde etkilenmesi beklenir?

- A) Yemek çeşitleri B) Giyim şekli
C) Düğün ve kutlamalar D) Resmi ve dini bayramlar

9-

- Ege ve Akdeniz Bölgesi – Sebze Yemekleri
- İç Anadolu Bölgesi – Et ve hamurlu yemekler
- Karadeniz Bölgesi – Balık

Yukarıda değişik bölgelerimizde kültürel özelliklere göre şekillenmiş değişik yemekler gösterilmiştir. Bu tercihlerin oluşmasında aşağıdaki unsurlardan hangisinin etkisi en fazladır?

- A) Bölgelerin iklim özelliklerinin
B) Bölgelerde yaygın olarak bulunan ürünlerin
C) Bölge halkının ekonomik özelliklerinin
D) Bölgenin ulaşım imkânlarının

10- Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarımız bulundukları yabancı ülkelerde yabancı uyruklu komşularından çok Türk komşuları ile görüşmektedirler.

Bu durumun sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yabancı komşularını sevmemeleri
B) Yabancıların Türklerle görüşmek istememeleri
C) Türk komşuları ile ortak noktalarının daha çok oluşu
D) Türk komşularının evlerinin daha yakın oluşu

11- Aşağıdakilerden hangisi ortak kültürel değerlerin toplum hayatına kazandırdıklarından biri değildir?

- A) Bireye bir topluma ait olma duygusu kazandırır
B) İnsanların daha hızlı zenginleşmesini sağlar
C) Bir arada yaşama isteği ve sevinci oluşturur
D) Birlik ve beraberliği sağlar

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

12- Toplumun birlik ve beraberliği, dargınların barışması, uzaktaki akrabalarla görüşülmesi daha çok ne zaman gerçekleşir?

- A) Bayramlarda
- B) Hasta ziyaretlerinde
- C) Hıdrellezde
- D) Asker uğurlamada

13- Türkiye’de vatandaşların seçme ve seçilme hakkını kazanması ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Kadınlar seçme ve seçilme haklarını son yıllarda elde etmişlerdir.
- B) Seçme ve seçilme hakkı Atatürk’ün yönetim alanında yaptığı inkılaplar sonucu olmuştur.
- C) Seçme ve seçilme hakkı vatandaşların şahsi gayretleri sonucu elde edilmiştir.
- D) Seçme ve seçilme hakkı Osmanlı döneminden gelen bir haktır.

14- Günümüzde ülkemiz vatandaşlarının her birinin kendi soyadı ile tanınıyor olması aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

- A) Bu durum tarihin ilk yıllarından beri süregelmektedir.
- B) Her vatandaşın soyadı olması soyadı kanunun kabulüyle gerçekleşmiştir.
- C) Soyadı hakkı her vatandaşın bireysel gayretleri sonucu olmuştur.
- D) Soyadı kanunu Avrupa ülkelerinin isteği ile gerçekleşmiştir.

15- Atatürk’ün gerçekleştirdiği inkılaplar aşağıdakilerden hangisinde belirleyici bir etkiye sahip değildir?

- A) Kadın – erkek eşitliğinin sağlanması
- B) Seçme – seçilme hakkının kazanılması
- C) Büyük şehirlerde yaşama hakkı
- D) Ağırlık ölçüsü birimi olarak kilogramın kullanılması

16- Aşağıdakilerden hangisi Atatürk ilkeleri ile inkılapları arasındaki ilişkiyi en iyi şekilde açıklamaktadır?

- A) Atatürk ilkeleri, inkılâplar sonucunda ortaya çıkmıştır
- B) İnkılâplar, Atatürk ilkeleri esas alınarak düzenlenmiştir
- C) İnkılâplar, ilkelerin tamamlayıcısıdır
- D) İnkılâplar, bütün ilkelerin özüdür

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

17- Atatürk'ün, Türk milletini muasır medeniyetler seviyesine çıkarma arzusu ve gayreti onun hangi ilkesi ışığında olmuştur?

- A) Milliyetçilik
- B) Devletçilik
- C) İnkılâpçılık
- D) Halkçılık

18- Aşağıdaki ilke ve bu ilke esasına göre yapılan inkılaplar eşleştirilerek verilmiştir.

Bu eşleştirmelerden hangisi yanlış verilmiştir?

- A) Cumhuriyetçilik > Saltanatın kaldırılması
- B) Milliyetçilik > Eğitim birliğinin sağlanması
- C) Halkçılık > Türk Medeni Kanunun Kabulü
- D) Laiklik > Türk Tarih Kurumunun Kurulması

19- Kabartmalı bir Türkiye haritası üzerinde Konya hangi şekil ve renkler ağırlıklı bir görüntüyle karşımıza çıkar?

- A) Düz ve yeşil
- B) Engebeli ve kahverengi
- C) Düz ve sarı
- D) Engebeli ve yeşil

20- Dursun ve ailesi İç Anadolu bölgesinde balık tutup satarak geçimlerini karşılamaktadır.

Buna göre Dursun ve ailesinin aşağıda belirtilenlerden hangisinden yararlanma ihtimalleri yoktur?

- A) Göllerden
- B) Nehirlerden
- C) Barajlardan
- D) Denizlerden

21- Yaşadığımız ilin şehir merkezini dikkate alırsanız kabartma harita üzerinde nasıl gösterilmesi gerekir?

- A) Yüksek alanlar üzerinde
- B) Yükseklikler ortasında bir düzlük şeklinde
- C) Irmaklarla bölünmüş düzlükler şeklinde
- D) Büyük bir şehir ve yüksek binalar şeklinde

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

22- Konya’da bir aile bir yılda 2 ton kömür tüketirken Antalya’daki bir aile 500 kg kömür tüketmektedir. Bunun en önemli sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Antalya da ki evler, Konya da ki evlere göre daha sağlamdır.
- B) Konya da kullanılan kömürler daha kalitesizdir.
- C) Konyalılar sıcaklığı daha çok sevmektedir.
- D) Antalya ve Konya farklı iklim bölgelerindedir.

23- Veli’nin babası tarla tarımı ile uğraşmakta ve kış aylarında vaktini genellikle dinlenerek geçirmektedir.

Veli’nin babasının kışın vaktini dinlenerek geçirmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Kışınki işlerin önemsiz olması
- B) Havaaların iş yapmaya uygun olmaması
- C) Veli’nin babasının kışın dinlenmeyi daha çok sevmesi
- D) Çiftçilerin tatilinin kışın olması

24- İlimiz Konya’ya bağlı Karapınar ilçemizde yoğun Erozyon yaşanmaktadır. Bu durum aşağıdakilerden hangisine bağlı olarak gelişmiş olabilir?

- A) Toprakların taşınmaya çok elverişli olması
- B) Bölgede çok şiddetli rüzgâr esiyor olması
- C) Bölgenin doğal bitki örtüsünün zamanla bozulması
- D) Çiftçilerin toprağı yanlış sürüyor olması

25- Dünya üzerinde kurulan ilk yerleşim alanlarının (Çatalhöyük gibi) genellikle su kenarlarında ve düzlük alanlarda olduğu görülmektedir. Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Eski insanların dağ / tepe gibi yüksek alanlara çıkacak araçlarının olmaması
- B) Eski insanların engebeli alanlara ev yapma bilgisine sahip olmaması
- C) Su kenarları ve düzlüklerin insanlara gıda bulmaları açısından kolaylıklar sağlamış olması
- D) İlk insanların dağlık alanlarda güvende olmaması

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

26-

- Beyşehir ilçemiz Beyşehir gölü kenarında kurulmuştur.
- Ereğli ilçemiz tarıma elverişli bir arazi üzerinde kurulmuştur.
- Akşehir ilçemizin işlek yollar üzerinde kurulmuştur.
- Hadim ilçemiz dağlık bir arazi üzerinde kurulmuştur.

Buna göre hangi ilçemizin en yavaş gelişmesi beklenir?

- A) Beyşehir B) Ereğli
C) Akşehir D) Hadim

27- İlimiz Konya'nın pek çok yüksek dağında bir kısmı doğal olarak kendiliğinden oluşmuş yüksek ve dik taşlardan, bir kısmı da insanlar tarafından duvar örülerek çevrilmiş kaleler (Zengibar kalesi gibi) vardır. Bu kalelerin eski insanların yaşadığı şehirler olduğu bilinmektedir. Eski insanların bu şekilde yerler tercih etme nedenleri ne olabilir?

- A) Beslenme ihtiyacı B) Barınma İhtiyacı
C) Güvenlik ihtiyacı D) Doğayı koruma ihtiyacı

28- Aşağıdakilerden hangisinde çevre ile insan arasındaki ilişkiler doğru olarak verilmiştir?

- A) İnsanoğlu çevreyi istediği gibi şekillendirebilir
B) Çevre ve insan birbirinden etkilenmezler
C) Çevre, insanın dışında kalan bütün canlıları kapsar
D) Bazı çevre ve coğrafi özellikler insanların nerelere yerleşeceklerinde etkili olur.

29- Aşağıdaki uygulamalardan hangisi insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanmaları ile ilgili bir örnek olamaz?

- A) Dağlık alanlarda ulaşımı kolaylaştırmak için geçit ve tüneller açılması
B) Deniz ve göllerin bir birine bağlanması için boğazlar açılması
C) Ağaçlık alanların korunup zenginleştirilmesi
D) Su toplamak amacıyla oyma barajlar yapılması

SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

30- İlimiz Konya’da başta Alâeddin tepesi olmak üzere pek çok höyüğün çok önceki zamanlarda insanlar tarafından oluşturulduğu bilinmektedir. Bu durum aşağıdaki durumlardan hangisine bir örnek olarak gösterilebilir?

- A) Eski insanların çok gayretli ve bilgili olduklarına
- B) Günümüzde eski eserlerin güzelleştirilerek korunmaya devam edildiğine
- C) İnsanların doğal yapıyı ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirdiklerine,
- D) Eskiden yapılan yapıların günümüzde de hala işe yarar durumda olduğuna

31- Çok eski zamanlarda ırmak iken kurumuş ve yıllardır su akmayan bir alana evler yapılmıştır. Bu bölge için ne tür bir afet beklenir?

- A) Deprem B) Sel ve su baskını
- C) Toprak kayması D) Erozyon

32- Doğal afetlerle ilgili bir toplantıda bir uzmanın “Türkiye’den her yıl Kıbrıs adasının üzerini 4 cm kalınlıkta kaplayacak kadar toprak denize sürüklenmektedir. Ülkemiz halkı artık topraklarına sahip çıkmalıdır.” dediği görülmüştür.

Bu sözü ile uzman aşağıdaki tehditlerden hangisini kastetmiştir?

- A) Topraklarımızın düşmanlar tarafından alınması tehlikesinden
- B) Topraklarımızın sel ve erozyonla kaybediliyor olması
- C) Toprakların sürüklenmesi sonucu denizlerin dolma tehlikesi altında olması
- D) Kıbrıs adasının topraklarla kaplanma tehlikesi altında olması

33- Alilerin köyü dağlık bir alanda yumuşak toprakla kaplı bir zemini olan dik bir yamaçta kurulmuştur. Bu köyde hangi doğal afetin görülme olasılığı en yüksektir?

- A) Deprem B) Sel
- C) Toprak kayması D) Erozyon

34-

Viran Erzincan,
Sana dedik cansın can,
Enkaz altında kaldı nice taze can,
Sızlar yara, akar damarda kan,
Viran oldu o güzel canım Erzincan.

Yukarıdaki şiir hangi doğal afet olduktan sonra yazılmış olabilir?

- A) Sel B) Çığ C) Kuraklık D) Deprem

35- Kültürümüzde çok sinirlenmiş bir kişinin kara bir buluta benzetilmesi nasıl bir doğal afetle ilişkilendirilebilir?

- A) Depremle B) Yangınla C) Kuraklıkla D) Dolu ve selle

36- Aşağıdakilerden hangisi sel baskınlarında can ve mal kaybının artmasına neden olmaktadır?

- A) Evlerin plansız ve ruhsatsız olması
B) Bölgede yaşayan nüfusun fazla olması
C) Evlerin dere yataklarına yapılmasına
D) İnsanların sele habersiz yakalanması

37- Depremlerde binaların yıkılmasının en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çok katlı olması
B) Düz araziye yapılması
C) Deprem sigortası yapılmaması
D) Kötü malzemeden yapılması

38- Dağlık bir çevrede, dik bir yamaç üzerine evlerin yapıldığı bir köyde korkulması gereken en büyük doğal afet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Deprem B) Sel C) Erozyon D) Toprak kayması

TEST BİTMİŞTİR.

CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

S N	Eleştirel Düşünme Davranışları	Her zaman	Oldukça sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Sınıfın çoğu söylemezse onlardan farklı düşüncelerimi açıklamam.					
2.	Bir arkadaşım bir görüş ileri sürünce görüşünün doğru yönleri nelerdir, yanlış yönleri nelerdir diye düşünürüm.					
3.	Bir konuyu tam olarak bilmesem de bir şeyler söylerim.					
4.	Her konuda mutlaka bir görüş bildiririm.					
5.	Düşünce ve davranışlardaki çelişkileri nasıl araştıracağımı bilirim.					
6.	Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri nasıl bulacağımı bilirim.					
7.	Bir konudaki önemli benzerlik ve farklılıkları tespit edebilirim.					
8.	Bir konuda bir görüş ortaya konulmuşsa onu bir daha değiştirmemek gerekir.					
9.	Görüş ve düşüncelerde duyguların çok önemli bir etkisi yoktur.					
10.	Bir konuda karar vereceğim zaman başkalarının görüşünü almaya gerek yoktur.					
11.	Bir konuyu incelerken zorluklarla karşılaşsam araştırma yapmaktan vazgeçmek gerekir.					
12.	Bir konuda bir görüş bildirilirken ölçütler belirlemek gerekir.					
13.	Bir görüş ya doğrudur ya yanlıştır derim.					
14.	Bir konuda yalnız bir doğru görüş olur, birden fazla değişik doğru görüş olamaz.					
15.	Varsayımların, duyguların ve gerçeklerin nasıl tespit edileceğini şimdi açıklayabilirim.					
16.	Bir arkadaşım görüşünü belirttiğinde anlayamazsam ona daha fazla bir şey sormam.					
17.	Doğal güzelliklerle ilgili bir ölçüt yazabilirim.					
18.	Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerinin güvenilirliğini nasıl araştırılacağını bilirim.					
19.	Bir konuyu ya da görüşü anlamak için daha fazla soru sormak gereksizdir.					
20.	Bir arkadaşım bir şey söylediğinde onun haklı ve haksız olduğu yerleri nasıl bulacağımı bilirim.					
21.	Her problemin sadece bir çözüm yolu vardır.					
22.	Bir derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde kullanmak mümkün değildir.					
23.	Sınıfımızdaki bir arkadaşımın dediklerinin öğretmenimizin dedikleri kadar önemli olmadığını düşünüyorum.					
24.	Söylediklerime ters düşünceleri olan arkadaşlarımdan daha fazla konuşmasını istemem.					
25.	Bir olayın sebeplerinin neler olabileceğini nasıl araştıracağımı biliyorum.					
26.	Bir konuda gerçek durumlar ile ideal durumların neler olduğunu birbirinden nasıl ayırt edeceğimi bilirim.					
27.	Ölçüt, Kaynak, Güvenirlik, Genelleme, Hayal, Varsayım, Gerçek, Açıklama isteme, Örnek verme, Düşünme, Kanıt, Çelişki, Tahmin, Şartlı durumlar, Akıl yürütme, Benzerlik, Farklılık, Sebebini açıklama, İlgili bilgi, İlgisiz bilgi, bilgi kaynağı kavramlarını derslerde cümle içinde kullanıyorum.					
28.	Öğretmenlerimin her dediğine güvenirim ve onların dediklerinin doğru olduğunu kabul ederim.					
29.	Bir konuda ilgili olan ve olmayan veri ve durumları nasıl ayırt edeceğimi bilirim.					
30.	Bir görüş ya da olayın ilerde ne gibi sonuçlar oluşturacağını tahmin edebilirim.					

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler, sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan etkinliklere ilişkin aşağıda bazı sorular sorulmuştur. Bu sorular notla değerlendirilmeyecek ve sizinle ilgili başka bir şekilde de kullanılmayacak olup sadece araştırma için sizlere sorulmuştur. Sorularla ilgili düşüncelerinizi açık ve geniş şekilde yazınız. Bu bölümde soruların dışında eklemek istediğiniz bir düşünceniz olursa onu da belirtiniz. Anlayamadığınız bir soru olursa sorunuz.

1. Yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz? Derste sıkılma, yorulma, hoşlanma, üzülmeye ve kendinizce önemli olan diğer konular açısından düşüncelerinizi açıkça yazınız.

.....

.....

.....

2. Yapılan etkinliklerin ne kadarını sizin yapmanız gerekti? Ne kadarı öğretmenin tarafından yapıldı? Derste kendi yaptıklarınızı anlatınız.

.....

.....

.....

3. Yaptığınız etkinliklerde en çok öne çıkan amacınız ne idi? Bilgileri öğrenme, konuları ezberleme, düşünme, problem çözme, karar verme, dinleme, konuşma gibi amaçlardan hangisine ulaşmaya çalıştınız?

.....

.....

.....

İkinci sayfaya geçiniz.

4. Aşağıdaki kavramlardan bu etkinliklerde sıkça kullandıklarınızın başına X işareti koyunuz.

	Ölçüt
	Kaynak
	Güvenirlik
	Genelleme
	Hayal
	Varsayım
	Gerçek
	Dinleme
	Açıklama isteme
	Ezberleme
	Soru cevaplama

	Soru sorma
	Örnek verme
	Bilgi toplama
	Sessiz olma
	Not tutma
	Özet çıkarma
	Düşünme
	Kanıt
	Çelişki
	Dikkatli olma
	Tahmin

	Şartlı durumlar
	Akıl yürütme
	Benzerlik
	Farklılık
	Sebebinin açıklama
	Araştırma
	İlgili bilgi
	İlgisiz bilgi
	Bilgi kaynağı

5. Yaptığınız etkinliklerle öğrendiklerinizi başka derslerdeki konularla ilgili bilgileri değerlendirirken kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız bir örnekle açıklayınız.

.....

.....

.....

6. Yaptığınız etkinliklerle öğrendiklerinizi günlük hayatınızda karşılaştığınız olayları değerlendirirken kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız bir örnekle açıklayınız.

.....

.....

.....

7. Yazılı kitaplarda, sana anlatılanlarda ya da televizyonda anlatılanların doğru olup olmadığı ile ilgili neler düşünüyorsun?"

.....

.....

.....

SINIF GÖZLEM FORMU/...../200 -/...../200

S.N	DAVRANIŞLAR	Puan
1.	Çoğunluğun ya da çevresindeki baskın kişilerin görüşlerinden etkilenmeden görüşünü açıklama, savunma(D:1)	
2.	Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini göz önüne almak(D:2)	
3.	Bir konu ile ilgili karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme(D:3)	
4.	Kendi görüşlerinde ve başkalarının görüşlerinde duygu ve düşünceleri ayırma(D:4)	
5.	Emin olmadığı bir konuda “bilmiyorum” deme.(D:5)	
6.	Bildiklerini ve bilmediklerini belirterek bildiğinden fazlasını iddia etmeme (D:5)	
7.	Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma (D:6)	
8.	Kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme(D:7)	
9.	Zorluklara ve başarısızlıklara rağmen zihinsel içgörülerinin peşinden gitme (D:8)	
10.	Kendisinin ve başkasının akıl yürütmeye ve standartlara dayalı düşüncelerine değer verme (D:9)	
11.	Görüşlerinde kesinlikten kaçınma, bir görüşün doğru ile yanlış arasındaki düzeylerini: derecelerini fark ettiğini görüşlerini belirtirken ortaya koyma(Mak:10)	
12.	Görüşleri ve içgörülerini uygun olarak yeni durumlarda kullanma(Mak:11)	
13.	Tek bir doğru yerine birden çok doğru olabileceğini kabul etme.(Mak:12)	
14.	Varsayımları, duyguları ve gerçekleri ayırabilme (Mak:13)	
15.	Görüşlerini açıkça (örneklendirerek) belirtme, tam anlayamadığı görüşlerin açıklanmasını isteme (Mak:14)	
16.	Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma (Mak:15)	
17.	Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerinin güvenilirliğini araştırma(Mak:16)	
18.	Bir konunun önemli noktaları ile ilgili ya da karşılarındakilerin görüşlerini anlamak için derinlemesine sorgulama(Sokratik sorgulama) (Mak:17-24)	
19.	Karşılaştığı görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek analiz etme ve değerlendirme (Mak:18)	
20.	Birden fazla çözüm yolu üretmek çözümü bir bütünlük içinde değerlendirme(Mak:19)	
21.	Bir metni anlayana kadar okuma ve anladıktan sonra irdeleme (okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak etme)(Mak:21)	
22.	Görüşünü açıklarken değişik derslerde (farklı alanlardan) öğrendiği bilgileri kullanma (Mak:23)	
23.	Görüşleri anlamak için dikkatle dinleme, karşıt görüşleri anlamasını kolaylaştıracak sorular sorma(Mak:22)	
24.	Görüşlerin arkasında yatan sebepleri araştırma (Mak:26)	
25.	Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme (Mik:27)	
26.	Bir konuda düşünme şeklinin farkına varma, eleştirel sözcük dağarcığı (Sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görüme, görüş, ilişki, sorun, anlamlandırma, çift anlamlılık, karşı koyma, destekleme, yanlışlık, kanıtlama, algılama, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorumlama ve ayırt etme) kullanma (Mik:28)	
27.	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları tespit etme (Mik:29)	
28.	Otoriteden bile gelse sayıtları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma (Mik:30)	
29.	Bir konuda ilgili olan ve olmayan veri ve durumları ayırt etme (Mik:31)	
30.	Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri fark etme (Mik:34)	
31.	Bir görüş ya da olayın ilerdeki doğurgularını tahmin etme(Mik: 35)	

NOT: Davranış ifadeleri sonundaki
Mikro Stratejiler anlamına gelmektedir.

D: Duyuşsal Strateji, Mak: Bilişsel Makro Strateji, Mik: Bilişsel

Deney ve Kontrol grubu sınıf öğretmenleri ile yapılan yazılı görüşmede öğretmenlere aşağıdaki sorular yazılı olarak verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım, aşağıda sınıfınızda araştırma süresince araştırmacı tarafından yapılan etkinliklerle ilgili sorulara yer verilmiştir. Sorulara verdiğiniz cevaplar yalnız araştırmacının doktora tez çalışması ile ilgili olup başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu güne kadarki katkılarınız ve bu sorulara cevap vermek için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ahmet KURNAZ

1. Sınıfın fiziksel durumu ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
2. Uygulanan etkinlikleri nasıl buldunuz? Sınıfınızdaki öğrenci düzeyine uygunluğu, okulun bulunduğu sosyal çevreye ve okulun fiziki imkânlarına uygunluğu ve diğer sınıflarda uygulanabilirliği açısından görüşlerinizi belirtiniz.
3. Etkinlikler sırasında öğrencilerin etkinliklere katılımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Bu etkinliklerde gözlediğiniz öğrenci davranışlarının diğer derslerinize transfer edilebileceğini düşünüyor musunuz? Böyle bir tespitiniz oldu mu?
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili kavramları kullanımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Analiz Sonuçları

Soru No	Madde Güçlük indeksi (pj)	Madde Ayırcılık Gücü (qj)	Soru No	Madde Güçlük indeksi (pj)	Madde Ayırcılık Gücü (qj)
1	0.63	0.64	20	0.59	0.51
2	0.44	0.64	21	0.50	0.64
3	0.47	0.41	22	0.68	0.57
4	0.72	0.45	23	0.59	0.59
5	0.76	0.53	24	0.81	0.58
6	0.49	0.53	25	0.67	0.50
7	0.31	0.39	26	0.81	0.58
8	0.50	0.36	27	0.49	0.73
9	0.56	0.62	28	0.59	0.52
10	0.72	0.62	29	0.52	0.55
11	0.54	0.54	30	0.40	0.57
12	0.83	0.56	31	0.54	0.63
13	0.71	0.59	32	0.47	0.67
14	0.62	0.52	33	0.70	0.69
15	0.62	0.70	34	0.74	0.69
16	0.41	0.45	35	0.54	0.43
17	0.31	0.48	36	0.56	0.74
18	0.63	0.63	37	0.70	0.70
19	0.59	0.42	38	0.67	0.67

Sınıf Gözlem Sonuçları

DAVRANIŞLAR		Gruplar	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	12. Hafta	13. Hafta	14. Hafta	15. Hafta	Toplam
1	Çoğunluğun ya da çevresindeki baskın kişilerin görüşlerinden etkilenmeden görüşünü açıklama, savunma(D1)	DA		2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	47
		DB		1	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	46
		Kont		1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	30
2	Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini göz önüne almak(D2)	DA			1	1	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	43
		DB	1	1	1	1	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	42
		Kont			1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	24
3	Bir konu ile ilgili karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme(D3)	DA			1	1	1	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	36
		DB	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	42
		Kont					1	2	2	2	2	1	1	2	3	2	2	20
4	Kendi görüşlerinde ve başkalarının görüşlerinde duygu ve düşünceleri ayırma(D4)	DA			1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	30
		DB		2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	43
		Kont		1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	31
5	Emin olmadığı bir konuda “bilmiyorum” deme.(D5)	DA		2	2	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
		DB		1	1	2	2	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	52
		Kont			1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	3	2	21
6	Bildiklerini ve bilmediklerini belirterek bildiğinden fazlasını iddia etmeme (D5)	DA				1	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	39
		DB		1	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	43
		Kont		1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	31
7	Yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenme ve anlamaya çalışma (d6)	DA					1	1	1	2	2	2	3	2	2	3	3	22
		DB				1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	30
		Kont			1	2	2	1	2	3	3	2	2	3	3	4	4	32
8	Kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme(D7)	DA	1			1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	27
		DB		1	2	2	2	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	43
		Kont	1	1	2	2	3	2	3	2	1	1	1	2	2	2	2	26
9	Zorluklara ve başarısızlıklara rağmen zihinsel içgörülerinin peşinden gitme (D8)	DA				1	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	30
		DB	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	26
		Kont					1	2	2	2	3	2	2	2	3	3	4	26
10	Kendisinin ve başkasının akıl yürütmeye ve standartlara dayalı düşünmelerine değer verme (d9)	DA				1	2	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	39
		DB		1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	37
		Kont					1	2	2	3	2	1	1	2	3	3	3	23

11	Görüşlerinde kesinlikten kaçınma, bir görüşün doğru ile yanlış arasındaki düzeylerini/derecelerini fark ettiğini görüşlerini belirtirken ortaya koyma	DA		2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	42
		DB		1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	37
		Kont		1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	3	4	3	29
12	Görüşleri ve içgörürleri uygun olarak yeni durumlarda kullanma(Mak/10)	DA						1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	24
		DB						1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
		Kont						1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	13
13	Tek bir doğru yerine birden çok doğru olabileceğini kabul etme.(Mak/12)	DA	2	1	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	50
		DB	1	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	50
		Kont	1		1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	3	24
14	Varsayımları, duyguları ve gerçekleri ayırabilme (Mak/13)	DA				1	1	2	2	2	2	3	3	3	4	5	5	33
		DB		1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	43
		Kont			1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	3	3	4	29
15	Görüşlerini açıkça (örneklendirerek) belirtme (Mak/14), tam anlayamadığı görüşlerin açıklanmasını isteme	DA			1	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	43
		DB		1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	38
		Kont						1	2	2	3	2	2	3	3	4	4	26
16	Değerlendirmelerinde ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanma (Mak/15)	DA			2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	45
		DB			1	1	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	34
		Kont						2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	25
17	Bilgi kaynaklarının ve gözlemlerinin güvenilirliğini araştırma(Mak/16)	DA	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	58
		DB	2	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	62
		Kont	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	3	3	3	27
18	Bir konunun önemli noktaları ile ilgili ya da karşılarındakilerin görüşlerini anlamak için derinlemesine sorgulama(Sokratik sorgulama) (Mak/17-24)	DA				1	2	3	3	3	3	3	3	4	3	5	5	38
		DB				1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	5	35
		Kont		1	1	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	24
19	Karşılaştığı görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek analiz etme ve değerlendirme (Mak/18)	DA	2	2	2	1	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	43
		DB	1	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	46
		Kont	1				1		1	1	2	2	2	2	2	2	2	17
20	Birden fazla çözüm yolu üretmekle çözümleri bir bütünlük içinde değerlendirme (Mak/19)	DA				1		2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	36
		DB		1	2	1	1	2	1	1	2	3	3	4	4	4	3	32
		Kont						1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	25

21	Bir metni anlayana kadar okuma ve anladıktan sonra irdeleme (okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak etme)21	DA		1	1	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	39
		DB	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	50
		Kont			1	1	1	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	26
22	Görüşünü açıklarken değişik derslerde (farklı alanlardan) öğrendiği bilgileri kullanma23	DA	1	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	45
		DB	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	3	2	3	2	3	28
		Kont	1	1					1	1	1	1	1	1	2	2	2	13
23	Görüşleri anlamak için dikkatle dinleme, karşıt görüşleri anlamasını kolaylaştıracak sorular sorma22	DA		1	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	47
		DB		1	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	37
		Kont			1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	24
24	Görüşlerin arkasında yatan sebepleri araştırma 26	DA		1	1		1	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	37
		DB		2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	50
		Kont			1	1	1	2	3	3	2	1	1	1	1	2	2	21
25	Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme 27	DA				1	1	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	39
		DB				1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	2	20
		Kont					1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	3	22
26	Bir konuda düşünme şeklinin farkına varma, eleştirel sözcük dağarcığı kullanma 28	DA			1	1	2	2	3	3	3	4	4	5	5	5	5	43
		DB		1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	37
		Kont							1	1	1	2	2	2	2	2	2	15
27	Anlamlı benzerlik ve farklılıkları tespit etme 29	DA	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	52
		DB	1	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	52
		Kont	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	22
28	Otoriteden bile gelse sayıtlıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma 30	DA	1	1	1	2	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	49
		DB	1	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	49
		Kont			1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	26
29	Bir konuda ilgili olan ve olmayan veri ve durumları ayırt etme 31	DA	1		2	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	53
		DB	1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	55
		Kont				1	2	2	2	1	2	2	3	3	3	4	4	29
30	Bir konuda ya da görüşteki çelişkileri fark etme 34	DA		1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	45
		DB	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	49
		Kont	1						1	1	1	3	3	3	3	4	4	23
31	Bir görüş ya da olayın ilerdeki doğurgularını tahmin etme 35	DA					1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	17
		DB	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	36
		Kont							1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

ELEŞTİREL OKUMA ÇALIŞMASI

ORMANCILIK ENDÜSTRİSİ : (Orman ürünleri kullanan sanayiciler): Orman ürünleri sanayicileri kesilen ağaçlardan para kazanırlar. Bu yüzden ağaç kesmeyi sürdürebilmeyi isterler. Diğer taraftan kâğıt üretiminde ağaç yerine kullanılabilen diğer maddelerin (kenevir, saman) üretimini durdurmak isterler.

ÇEVRECİLER: Çevreciler, ağaçları kesen şirketlere karşı ormanları korumak isterler. Bunun için ormanların ne kadar değerli, ağaç kesmenin de ne kadar yıkıcı olduğunu tüm insanlara anlatmak ve öğretmek isterler. Ayrıca ormanlar için var olan diğer tehlikeleri de ortaya koymaya çalışırlar.

LİF KENEVİRİ ÜRETİCİLERİ BİRLİĞİ: Kenevir çiftçileri lif keneviri üretebilmek için kenevir üretimine izin verilmesini isterler. Kenevir eken çiftçiler, kenevirin kâğıt ve diğer maddelerin (ip, hasır) üretiminde ne kadar çok yararlı olduğunu göstermek ister. Kenevir üreticileri aynı zamanda insanların, esrar yapımında kullanılan kenevir ile lif yapılan kenevir arasındaki farkı anlamasını isterler.

UYUŞTURUCU ELDE EDİLEN KENEVİRİN ÜRETİMİNİN SERBEST BIRAKILMASINI İSTEYENLER ÖRGÜTÜ: Bu insanlar esrarın serbest bırakılmasını ister. Bunlar uyuşturucu yapılan kenevirle ip yapımında kullanılan kenevirin aynı olduğunu iddia etmektedirler. Böylece ip yapılan kenevirin serbest bırakıldığı gibi uyuşturucu elde edilen kenevirin de serbest bırakılacağını düşünmektedirler. Bu insanlar, ip üretilen kenevir endüstrisi ne kadar faydalı ise aynı zamanda uyuşturucu yapılan kenevirin de o kadar zararsız olduğu konusunda insanları ikna etmek istemektedirler.

DEVLET YÖNETİCİLERİ: Yöneticiler ip üretilen kenevir yetiştirilmesine henüz yeni izin verdiler. Fakat esrar elde edilen kenevir üretimine izin vermediler ve gelecekte de izin vermeyecekler. Yöneticiler uyuşturucu elde edilen kenevirin tehlikeli olduğunu halka anlatmak istemektedirler. Yöneticiler aynı zamanda orman ürünleri sanayicilerinden çok vergi almaktadırlar. Bu yüzden yöneticiler ağaç kesmeyi çok fazla sınırlamak istemektedirler.

A: SÖZLÜK ÇALIŞMASI:

Cümlede altı çizili kelimenin doğru tanımının başına X işareti koyunuz.

EKOSİSTEM:

“Yağmur ormanları dünya üzerindeki en eski, en verimli ve en karmaşık ekosistemlerdir.”

- A- EKOSİSTEM bir ormandaki tüm ağaçları sayma yöntemidir.
- B- EKOSİSTEM bu gezegendeki sürdürülebilir hayat sistemidir.
- C- A ve B seçeneklerinin her ikisi de doğru.

KÂĞIT HAMURU:

“Orman yangınları kâğıt hamuru ve Kâğıt yapımında kullanılan ağaçtan daha fazla ormanlık alanı yok etmektedir.

- A- “Kâğıt hamuru bir tür orman yangınıdır.”
- B- “Kâğıt hamuru ağaçtan yapılan bir tür malzemedir.”
- C- A ve B seçeneklerinin her ikisi de doğru.

KENEVİR:

“Çiftçiler hastalıklara yakalanma ihtimali olmadan ve çabucak kenevir yetiştirebilir.”

A- “Kenevir çiftçilerin yetiştirdiği mısra benzeyen küçük tohumlu bir tür bitkidir.”

B- “Kenevir bir meyve çeşididir.”

C- A ve B seçeneklerinin her ikisi de doğru.

AŞAĞIDA BELİRTİLEN GÖRÜŞLERİN HANGİ GRUBA AİT OLDUĞUNU İŞARETLEYİP NİÇİN BU GRUBA AİT OLDUĞUNU DÜŞÜNDÜĞÜNÜZÜ YAZINIZ.

1) “Yağmur ormanları dünya üzerindeki en eski, en zengin, en verimli ve en karmaşık çevre sistemidir.”

A) Ormancılık Sanayi Yetkilileri

B) Çevreciler

C) İp keneviri üreticileri

D) Uyuşturucu keneviri üreticileri

NİÇİN? Çünkü bu görüş yağmur ormanlarının önemini ortaya koymak için çevreciler tarafından ortaya konulmuş bir düşüncedir. (B)

2) Yapılan hesaplamalara göre eğer ülkede kâğıt üretiminde kenevir kullanılmaya başlanırsa, ülkenin %18’ine kenevir ekilmesi gerekmektedir.

A) Ormancılık Sanayi Yetkilileri

B) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler

C) Çevrecileri

D) İp keneviri üreticileri

NİÇİN? Çünkü -----

3) Çiftçiler ip kenevirlerini böcek ve ot ilacı kullanmadan kolayca üretebilir, Çünkü ip keneviri hastalıklara karşı dayanıklıdır.

A) Hükümet yetkilileri

B) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri

C) Ormancılık Sanayi Yetkilileri

D) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler

NİÇİN? Çünkü -----

4) “Kâğıt yapımında kullanılan ağaçlardan kat kat daha fazla ağaç orman yangınları sonucu her yıl yok olmaktadır.”

A) Çevreciler

B) Hükümet yetkilileri

C)) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri

D) Ormancılık Sanayi Yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

- 5) Ağaçların gençleştirilmesinin bir yolu ağaçları kesmektir. Kesildikçe ağaçlar gençleştiği için ağaç kesilmesi ormanlar için faydalıdır. Kesilen ağaçlar da boşa gitmemesi için kâğıt yapımında kullanılabilir.

A) Hükümet yetkilileri
B) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri
C) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
D) Çevreciler

NİÇİN? Çünkü -----

- 6) Yöneticiler, herhangi bir sağlık kaygısı taşımadan, uyuşturucu elde edilen keneviri, 1923 yılında, 1908 Uyuşturucu Anlaşmasına dâhil ettiler. Uyuşturucu anlaşması bazı vatandaşları hapse koymak ve sınır dışı etmek için sadece ırkçı özellikler taşıyan bir anlaşmadır.

A) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri
B) Hükümet yetkilileri
C) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
D) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler

NİÇİN? Çünkü -----

- 7) Kâğıt hamuru ve kâğıt yapımında kullanılan lifin %67'sini kereste fabrikalarının artıkları ile arazi doldurmada kullanılan kullanılmış kâğıtlardan elde edilmektedir.

A) Çevreciler
B) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri
C) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
D) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler

NİÇİN? -----

- 8) “Kenevir, iş hayatı ve çevre ile ilgilidir. Uyuşturucu, halkın kullandığı uyuşturucunun yöneticiler tarafından kontrolü ile ilgili ahlaki bir sorudur. Bu iki problemin, bu bitkilerin yapraklarının benzer olmasından başka hiçbir ortak yanı yoktur. Bu nedenle bu iki konu bir birinden ayrılmalıdır.

A) İp Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri
B) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
C) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
D) Hükümet yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

9) 1971 yılında bir gösteride polis uyuşturucu kullanıcılarına saldırdı ve bir günde yüzlercesini yaraladı.

- A) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Hükümet yetkilileri
- D) Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

10) Ağaç kesme işçiliği halk için hâlâ en büyük iş imkânı sağlamaktadır ve ülke için en büyük vergi kaynağıdır.

- A) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Hükümet yetkilileri
- D) Keneviri Üreticileri Birliği yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

11) “Bir ülkenin ekonomisini geliştirmek ve iş imkânları oluşturmak için insanların istedikleri işleri yapmalarına izin verilmelidir. Bu orman ürünlerinin kullanılması olabileceği gibi ip ya da uyuşturucu kenevirler üretimi için de geçerli olabilir.”

- A) Çevreciler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Hükümet Yetkilileri
- D) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler

12) Kenevir gibi tamamen doğal bir bitkinin yetiştirilmesi çevre güzelliğine oldukça büyük katkı sağlayacaktır. Bazı kötü yanları olabileceği için bu bitkinin yetiştirilmesine izin verilmemesi kabul edilemez.

- A) Çevreciler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- D) Keneviri Üreticileri Birliği Yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

13) Yasaklar getirilerek yanlışlıkların ve kötülüklerin önüne geçmek mümkün değildir. Önemli olan hür ve özgür bir dünya oluşturmaktır.

- A) Hükümet yetkilileri
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- D) Keneviri Üreticileri Birliği Yetkilileri

NİÇİN? Çünkü -----

14) Ülke ekonomisinin gelişmesi için tüm varlıklarımız en verimli şekilde kullanılmalıdır. Bir taraftan doğal güzelliklerimiz korunurken diğer taraftan insan sağlığı ile ilgili tedbirler alınmalı, aynı zamanda ülkenin temel gelir kaynağı olan vergilerden de taviz verilmemelidir.

- A) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Hükümet yetkilileri
- D) Çevreciler

NİÇİN? Çünkü -----

15) Kâğıt yapımında kaliteden ödün vermek mümkün değildir. Kalitenin sağlanması için kenevirden çok saman ya da atık kâğıt kullanılabilir.

- A) Uyuşturucuya izin verilmesini isteyenler
- B) Ormancılık Sanayi Yetkilileri
- C) Hükümet yetkilileri
- D) Çevreciler

NİÇİN? Çünkü -----

CEVAP ANAHTARI

1.	B	9.	A
2.	A	10.	B
3.	B	11.	Hiçbiri
4.	A	12.	C
5.	C	13.	C
6.	D	14.	C
7.	A	15.	Hiçbiri
8.	A		

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM DERS PLANI – 1
KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİNİN SORGULANMASI

ETKİNLİK ADI:“HORUZ MORUZ”

SÜRE: 40 + 40

DÜZEY: İlköğretim 5. sınıf

TERİMLER: Bilgi kaynağı, kaynakların güvenilirliği

KAZANIMLAR:

Düşünme becerileri ile ilgili kazanımlar:

1- Bilgi aldığı kaynakların kesinlik ve güvenilirliğini yargılayabilme.

Transfer süreci ile ilgili kazanımlar:

- 1- Dinleme becerilerini geliştirme.
- 2- Olayların oluş sırasını belirleme.
- 3- Hikâyenin anlamına uygun atmosfer oluşturma.

Bu Etkinlikte Kullanılacak Eleştirel Düşünme Stratejileri İle İlgili Davranışlar:

S-25: Bir konuda karar verirken çevresindekilerin görüşlerini dikkate alma.

S-26: Bir konuda karar verirken kendi görüşünün aksi görüşleri hesaba katma.

S-27: Gerçek uygulamalarla idealleri ayırt etme.

S-28: Eleştirel sözcük dağarcığını kullanma.

S-30: Bir konudaki önemli benzerlik ve farklılıkları belirtme.

S-31: Bir konu ile ilgili ve ilgili olmayan durumları belirtme.

METOD:

Bu derste öğrencilere, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini etkileyen faktörleri tanımlayabilmeleri ne yardımcı olmak için yapılandırılmış sorgulama yöntemi kullanılacaktır.

DÜŞÜNME BECERİ VE SÜREÇLERİ:

- 1- Yapılandırılmış sorgulama: Bilginin kaynağının güvenilirliğini etkileyen faktörlerin tanımlanması için yapılandırılmış sorgulama yöntemini kullanır.
- 2- İşbirlikli Öğrenme: Sınıf 5’erli gruplara ayrılacak. Gruplar kendi içinde grup tartışması sonucu görüşlerini sınıfa açıklayıp savunacak.

ARAÇLAR:

- 1- “Horoz – Moroz” hikâyesi
- 2- Düşünme Haritası: kaynakların güvenilirliği
- 3- Sorgulama tabloları

İŞLEYİŞ:

A- Isınma Etkinlikleri (10 Dk.)

Etkinlik – 1:

Gruplara aşağıdaki problem verilecek ve görüşlerini sınıfa açıklamaları istenecek. (5 dk)

Konya’ya bir yakınınızı ziyarete gittiniz. Yakınınız sizi otobüsten indiğiniz zaman karşılayacaktı. Ama yakınınız aniden rahatsızlandı ve sizi karşılamaya gelen kimse olmadı. Gideceğiniz evin adresini biliyorsunuz ama yolu bilmiyorsunuz. Terminaldesiniz, gideceğiniz yeri bulmak için terminalde kimlerden yardım isteyebilirsiniz? Kimlerden yardım isteyemezsiniz? Neden?

- Graplardan gelen görüşler tahtaya listelenecek ve kısaca tartışılacak. 5 dk.
- Günlük hayatta bilgisine başvurduğumuz insanlar kimlerdir? Sorusu sınıfa sorulacak. Sınıftan görüşler alınıp listelenecek.
- Biz bu insanlara ne diyebiliriz? (Bu tür insanlara “bilgi kaynağı” dediğimiz sınıfa sorular sorularak, bulamazlarsa ipuçları verilerek buldurulacak.)
- Daha önceden birinden aldığımız bilginin yanlış çıktığı hiç oldu mu? Öğrencilerden örnekler alınacak.

Etkinlik – 2:

Aşağıdaki sorular sınıfta bireysel olarak kısaca tartışılacak

- Arkadaşınız size “Bugün hiç ödevimiz yok.” Dediği halde ödeviniz olduğunu öğrendiğiniz oldu mu?
- Sınıfta öğretmen gelmediği bir deste bir arkadaşınızın “arkadaşlar dışarı çıkıp oynayabilirmişiz” dediği halde böyle bir izin verilmediğini öğrendiğiniz oldu mu?

AÇIKLAMA:

Çoğu zaman çevremizdekilerden aldığımız bilgiler doğru iken bazen yanlış şekilde bilgilendirildiğimiz zamanlar olur. Bu nedenle birinden bilgi aldığımız zaman bu bilgiyi veren kaynağa ne kadar güvenilebileceğimizi araştırmamız gerekir. Bunun anlamı:

- Bize bilgiyi veren kimdir?
- Bize bilgiyi veren bilgi verdiği konuyu ne kadar bilir?
- Bilgi kaynağı bilgiyi ne zaman elde etmişti?
- Bilgi kaynağı çevresinde nasıl tanınır?
- Bilgi kaynağı bilgi verdiği konuda yetkili midir?
- Bilgi kaynağının bize bilgi verdiği konudaki duyguları nelerdir?

Yukarıdaki konunun yararının ve öneminin öğretmen tarafından sınıfa açıklanması,

Etkinlik – 3:

Size birisi “en iyi çikolata “Cicim” marka çikolatadır” dese, siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için neleri ortaya koymak istersiniz?

- Bu kişi bu çikolatayı hiç yemiş mi?
- Bu kişi bu bilgiyi nasıl ve nereden almış? Reklâmlardan/ bu ürünün satıcısından/...
- Bu ürünün deneyen başkalarının düşüncelerini biliyor mu?
- Bu kişinin iyi bir hafızası var mı?

UYGULAMAYA GEÇİŞ/ AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ

Etkinlik – 4:

Şimdi size bir hikâye okuyacağım. Bu hikâyeyi birilerinin, başkalarından bilgi aldığı bazı bölümlere dikkat ederek dinleyiniz. Hikâye sonunda bazı bilgi kaynaklarının kişiliklerini düşüneceğiz ve bu kişilerin güvenilir bilgi kaynakları olup olmadıklarına karar vereceğiz. Şimdi neler olduğunu anlamak için hikâyeyi dinleyelim... (Tavuk Mavuk adlı hikâyenin sınıfa öğretmen tarafından sesli olarak okunması)

Hikâye öğrencilere okunurken her bir hayvanın olaya katılması ile öğrenciler “Ne bu telaş! Nereye gidiyorsun?” sözünü ve Horoz Moroz ve diğer hayvanların dediği “Gök parçalanıyor, bunu Krala haber vermeye gidiyoruz.” Sözünü tekrarlayacak.

AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ

Küçük grup çalışması ile aşağıdaki sorular önce grup içinde sırayla tartışılacak. Daha sonra gruplar görüşlerini sınıfa açıklayacak ve grupların görüşü sınıfın tamamı tarafından gruplardan bağımsız olarak tartışılacak.

- Hikâyede hangi hayvanlar diğerlerine bilgi kaynaklığı ediyor? (2 dk.)
- Hindi Mindi’ye kaç hayvan gökyüzünün parçalanacağını söyledi? (4dk.)
- Horoz Moroz’a kaç hayvan gökyüzünün parçalanacağını söyledi? (1 dk.)
- Üçten çok hayvanın Hindi Mindi’ye bilgi vermesinde bir sorun var mı? Bu bilgiyi daha güvenilir yapar mı? Niçin? *Hayır, çünkü bu üç hayvanın bilgi kaynağı aynı (tavuk mavuk)(4 dk.)*

Öğretmen tarafından aşağıdaki açıklamalar yapılacaktır:

- Pek çok kişi başka bir kişiden duyduğu bir şeyi söylediği zaman herkes aynı şeyi söylediği için sana inandırıcı gelebilir. Ancak bu bilgiyi ilk veren kişinin ne kadar güvenilir olduğuna bağlıdır.
- Tavuk Mavuk iyi bir düşünür mü? Bundan sonra bir bilgi aldığı zaman kaynağının güvenli olup olmadığını sorgulayıp araştırmayana “tavuk mavuk” diyelim.
- Sen Horoz Moroz’un yerindesin. Tavuk mavuk koşarak geldiğinde Ona telaşla nereye gittiğini sordun. O da “Gökyüzünün parçalanacağını ve bunu kralla söylemeye gittiğini” söyledi. Ama sen hikâyedeki Horoz morozdan daha iyi bir düşünür olmak istiyorsun.

Etkinlik – 5:

Şimdi grubunla tavuk mavuğun güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığını anlamak için Ona neler sormanız gerektiğini tespit edin. Bunun için 4 soru bulmalısınız.

Grupların kendi içinde çalışması ile aşağıdaki soruları ya da benzerlerini bulmaları istenecek.

- o Tavuk mavuk bu konuda uzman mı?
- o Yalan söyler mi?
- o Onun başına yağmur tanesi düştüğünü gören var mı?
- o O çok çabuk karar veren biri mi?
- o Başkalarına bilgi verirken söylediklerine dikkat eder mi?
- o Başına yağmur tanesi düştü dediği zaman yağmur tanelerini araştırdı mı?

ÖĞRETMEN BİLGİ NOTU

Grupların soruları alınacak. Tüm gruptan gelen sorular tahtaya yazılacak. Tekrarlanan sorular olursa başına (+) işareti konulacak, fakat ikinci kez yazılmayacak. Gruplardan gelen sorular tatmin edici ise öğrencilerin çalışmasını onaylayıcı şekilde, tatmin edici değilse öğrencilerin daha iyi sorular çıkarabilmesi için aşağıdaki “Düşünme Haritasını” kullanabilecekleri belirtilerek öğretmen tarafından düşünme haritasının nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklama yapılacaktır.

DÜŞÜNME HARİTASI

Bir kaynağın güvenilir olup olmadığına karar vermek için tablodaki soruları cevaplayalım.

Düşünme haritasının tahtaya yansıtılması ve öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları...

KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİ (Düşünme Haritası)

A- Bir kaynağın güvenilir olup olmadığını ortaya çıkarmak için:

7. Kaynak konuyu iyi bilen birisi midir?
8. Diğer insanlar bilgi aldığımız kaynağa güveniyor mu?
9. Kaynak bilgiyi başka birinden almış ise bilginin alındığı ilk kaynak güvenilir midir?
10. Dikkatli bir araştırma yapılmış mı?
11. Bilgi kaynağına güvenmen bir sebebe mi bağlı? (satış/reklam/menfaat)
12. Bilgi kaynağı başkaları tarafından güvenilir ve tanınır biri midir?

B- Başkaları da bilgi kaynağı ile aynı düşüncede midir?

KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (Veri Düzenleme Tablosu)

SORULAR		BİLGİ		
KAYNAK	O uzay hakkında uzman mı? O bir bilim adamı mı?	Bir uzman ya da bilim adamı gibi görünmüyor.	-	GÜVENİLİR (+) GÜVENİLMEZ (-) BELİRSİZ (?)
	O bu bilgiyi başkalarından mı aldı yoksa kendi yaşadıklarından mı edindi?	Kendisinin yaşadığı bir şeyler söylüyor, başka birileri ona herhangi bir şey söylemedi.	+	
	Başkalarının güvendiği biri mi? Güvenilir biri olarak mı tanınır?	Hikâyede bu konuda verilmiş bir bilgi yok.	?	
	Başına ne düştüğünü dikkatli bir inceleme yaptıktan sonra mı belirledi?	O bir inceleme yapmadı. Korku içinde ve aceleyle bir sonuca ulaştı.	-	
	Başkalarının kendisine inanması beklemesi için elinde bir delili var mı?	Hikâyede bu konuda verilmiş bir bilgi yok.	?	
	Uzayın parçalandığını ve başına uzaydan bir parça düştüğünü gören başka biri var mı?	Uzayın parçalandığını ve başına uzaydan bir parça düştüğünü gören başka biri yok	-	
TAVUK MAVUK				Güvenilmez bir kaynaktır. (-) leri (+) larından daha fazla olduğundan.

Düşünme haritasını kullanarak Tavuk Mavuğun güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığını ortaya koymak için herhangi bir sebep olup olmadığının grupta tartışılması.

Grupların yukarıdaki hususlardan hareketle Tavuk Mavuk'u sorgulamaları, bu konularda sordukları soruların veri düzenleme tablosunda yerine yerleştirilmesi, bu

konularda var olan bilgilerden hareketle sorulara +, - , ? İşaretleri konulması, + işaretlerinin sayısına göre karar verilmesi,

- Öğrencilerin Tavuk Mavuğun niçin güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığını açıklayan bir rapor hazırlaması,
- Öğrenci cevaplarının düşünme haritasına yazılması,

DÜŞÜNDÜRÜCÜ SORU

Eğer Horoz Moroz Tavuk Mavuk hakkında az önce bizim yaptığımız gibi iyice düşünse idi tilki tarafından yenir miydi?

- Bu hikâyeden neler öğrendik?
- İyi birer düşünür olmazsak başımıza neler gelebilir?
- Başkalarından aldığımız bilgiler sonucunda zarar görmemek için neler yapmalıyız?
- Bu hikâyeden alacağımız ders nedir?

NASIL DÜŞÜNDÜĞÜMÜZÜ DÜŞÜNELİM

Tavuk Mavuğun güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığını nasıl ortaya koyduk? Bu konuda ne düşündük?

ÖĞRETMEN BİLGİ NOTU

Öğrencilerden etkinlikler sırasında nasıl akıl yürüttükleri ile ilgili düşünceleri alınır. Önemli noktalar öğretmen tarafından vurgulanır. Öğrenci görüşleri ile ortaya çıkmayan adımlar öğretmen tarafından tamamlanır.

Tamamlama sorusu: *Tanımadığın bir kişi sana bilgi verdiği zaman onun güvenilir bir bilgi kaynağı olup olmadığını nasıl anlarsın? Bunu ortaya koyan bir plan hazırla.*

DÜŞÜNMENİN UYGULANMASI

Acil Transfer:

Çalışma – 1: Satın almak istediğin bir şey hakkında düşün. Bu konuda en güvenilir bilgileri toplamak için hangi kaynaklara başvurursun?

Çalışma – 1: Sağlıklı gıdalar ile ilgili bilgi toplamak için aşağıda verilen kaynaklardan hangisi en güvenilir bilgileri bize verebilir? Bu konudaki en güvenilir bilgi kaynakları hangileridir? Neden?

Muhtemel Kaynaklar:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| * Sağlık ocağındaki hemşireler | * Marketlerdeki satış elemanları |
| * Bakkallar | * Pazarlamacılar |
| * Doktorlar | * Komşularımız |

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE TRANSFER

Kasabamızın kuruluşu ile ilgili bilgi toplarken en çok güvенеbileceğiniz ve en az güvенеbileceğiniz kaynaklar nelerdir? Kısaca açıklayınız.

TAVUK MAVUK

Rüzgârın sararmış ağaç yapraklarını yukardan aşağı, aşağıdan yukarı savurduğu bir günde Tavuk Mavuk bahçe duvarının kenarında büyük bir meşe ağacı bulunan çiftlik ambarının yanındaki avluda gagasıyla mısır topluyordu ki kafasına bir şey çarptı. Vaakk! etti. “Allah’ım beni koru” dedi. “Gökyüzü yarıyor, parçalanıyor, bunu hemen gidip krala anlatmalıyım.”

Hep göğün parçalandığını düşünerek gittiii.. gitti.. gitti.. Ta ki yolda başka bir hayvana, Horoz Moroz’a rastlayana kadar. “Bu kadar aceleyle nereye gidiyorsun” dedi Horoz Moroz.

__ Gök parçalanıyor! Bunu Krala anlatacağım.” Dedi Tavuk Mavuk.

__ Bu önemli, seninle gelebilir miyim?” dedi Horoz Moroz.

__ Elbette, dedi Tavuk Mavuk.

Böylece Tavuk Mavuk ve Horoz Moroz gökyüzünün yarıldığını Krala haber vermek için yola devam ettiler.

Gittiler, gittiler.. başka bir hayvana, Ördek Mördek’e rastlayana kasar yollarına devam ettiler.

__ “Bu aceleyle nereye gidiyorsunuz Tavuk Mavuk ve Horoz Moroz?” dedi Ördek Mördek.

__ “Krala göğün parçalandığını söyleyeceğiz” dedi Tavuk Mavuk ve Horoz Moroz.

__ “Ben de sizinle gelebilir miyim?” dedi Ödek Mördek.

__ “Tabi ki..” dedi Tavuk Mavuk ve Horoz Moroz. Böylece Tavuk Mavuk, Horoz Moroz ve Ördek Mördek göğün parçalandığını anlatmak üzere yola devam ettiler.

Böylece gittiler.. gittiler.. gittiler.. Ta ki yollarına başka bir hayvan, Kaz Maz çıkana kadar.

__ “Bu kadar aceleyle nereye gidiyorsunuz Tavuk Mavuk, Horoz Moroz ve Ördek Mörde kardeşler?” dedi Kaz Maz.

__ “Gök yarıyor, Krala anlatacağız.” Dedi Tavuk Mavuk, Horoz Moroz ve Ördek Mördek.

__ “Kulağa çok önemli geliyor, sizinle gelebilir miyim?” dedi Kaz Maz.

__ “Elbette” dedi, Tavuk Mavuk, Horoz Moroz ve Ördek Mördek.

Böylece Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek ve Kaz Maz Krala göğün parçalandığını anlatmak için yola devam ettiler. Yolda başka bir hayvan, Hindi Mindi’ye rastlayana kadar devam ettiler.

— “Bu kadar aceleyle nereye gidiyorsunuz? Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek ve Kaz Maz kardeşler?” dedi Hindi Mindi.

— “Krala göğün yarıldığını anlatacağız.” Dedi. Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek ve Kaz Maz

— “Sizinle gelebilir miyim? Dedi Hindi Mindi.

— “Tabi ki.”

Böylece Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi göğün yarıldığını Krala haber vermek üzere yollarına devam ettiler.

Gittiler.. gittiler.. gittiler.. Yolda bu kez de Tilki Milki’ye rastladılar.

— “Bu kadar aceleyle nereye gidiyorsunuz Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi? Dedi Tilki Milki.

Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi hep bir ağızdan:

— “Gök parçalanıyor, bunu Krala haber vermeye gidiyoruz? Dediler.

— “Bu söylediğiniz kulağa çok önemli gibi geliyor, size katılabilir miyim?” dedi Tilki Milki. Bütün hayvanlar hep bir ağızdan:

— “Tabi ki.” Dediler. Nihayet hep birlikte göğün parçalanacağı haberini krala söylemek üzere yollarına devam ettiler.

Kısa bir süre sonra Tilki Milki aniden durdu ve diğer hayvanlara:

— “Oh.. ama bu yol Krala giden yol değil, Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi, Siz uzun yoldan gidiyorsunuz. Ben kestirme bir yol biliyorum, onu size göstereyim mi? Dedi.

— Oh tabi Tilki Milki” dedi Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi. Böylece Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz, Hindi Mindi ve Tilki Milki Krala göğün yarıldığını anlatmak için gittiler.

Gittiler... Gittiler. Ta ki küçük, karanlık bir deliğe geldiler. Şimdi burası Tilki Milki’nin mağarasının kapısıydı. Tilki Milki sevinçle, Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi’ye:

— Burası Kralın sarayına giden kısa yol, az sonra oraya varacaksınız. Beni takip edin. Önce ben gideceğim, sonra siz gelirsiniz.

— “Niçin? Tabii.. Elbette..” dedi Tavuk Mavuk, Horoz Moroz, Ördek Mördek, Kaz Maz ve Hindi Mindi.

Böylece Tilki Milki mağarasına girdi ve fazla uzaklaşmadı ki “Harttt..” diye Hindi Mindi’nin kafasını yakaladı, ısırdı ve ailesini beslemek üzere Hindi Mindi’yi sol omuzunun üzerine attı.

Sonra Kaz Maz içeri girdi ve Tilki Milki O’nun da kafasını “harttt” diye kopardı, vücudunu Hindi Mindi’nin yanına attı.

Sonra ördek Mördek paytak taytak içeri yürüdü ve Tilki Milki “hurttt” diye kafasını yakaladı ve Ördek Mördek’in kafası koptu, vücudu Hindi Mindi ile Kaz Maz’ın yanına atıldı.

Sonra Horoz Moroz mağaraya kasıla kasıla yürüdü, uzaklaşmamıştı ki Tilki Milki Horoz Moroz’dan bir ısıruk aldı. Fakat Tilki Milki o kadar meşgul idi ki Horoz Moroz’u kaçırdı, ikinci bir ısıruk alamadan ve onu yakalamadan önce Horoz Moroz, kaçması için Tavuk Mavuk’a bağırdı. Böylece Tavuk Mavuk geri döndü, var gücüyle koştu. Canını kurtarmıştı ama asla göğün parçalandığını Krala anlatamadı.

BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM DERS PLANI – 2

NEDENSEL AÇIKLAMA

ETKİNLİK ADI:“HOROZ MOROZ”

SÜRE: 40 + 40+ 40 + 40+ 40

DÜZEY: İlköğretim 5. sınıf

TERİMLER: Sebebin açıklama,

KAZANIMLAR:

Düşünme becerileri ile ilgili kazanımlar:

- 1- Bir durumun sebebini açıklayabilme.
- 2- Muhtemel sebep ve deliller hakkında düşünebilme.
- 3- Karşılaştığı bilgi birimini sorgulayabilme.

Transfer süreci ile ilgili kazanımlar:

- 1- Dinleme becerilerini geliştirme.
- 2- Olayların oluş sırasını belirleme.
- 3- Bir olay ya da hikâyeden ders çıkarabilme.

Strateji, metot ve teknikler:

- 1- İşbirlikli öğrenme
- 2- Beyin fırtınası.
- 3- Yapılandırılmış sorgulama.

Bu Etkinlikte Kullanılacak Eleştirel Düşünme Stratejileri İle İlgili Davranışlar:

- S-1: Arkadaşların konuşmalarını anlamak için dikkatle dinleme.
- S-3: Arkadaşlarının düşüncelerindeki zayıf ve güçlü yönleri belirtme.
- S-4: Görüş ve düşüncelerdeki duygusal etkileri belirtme.
- S-5: Bilmediği bir konuda “bilmiyorum” deme.
- S-13: Söylenenleri anlayamadığı zaman açıklama isteme.
- S-14: Değerlendirme yaparken ölçüt geliştirme.
- S-16: Bilgi aldığı kaynakların güvenilirliğini sorgulama.
- S-23: Bir konunun diğer konularla ilişkilerini belirtme.

Düşünme beceri ve süreçleri:

Öğrencilere, işbirlikli öğrenme gruplarında, muhtemel delilleri ve muhtemel sebepler hakkında beyin fırtınası yapmaları için yapılandırılmış sorgulama aracılığıyla rehberlik edilir. Öğrenciler nedensel açıklama düşünme haritasını izlerler.

ARAÇLAR:

- 1) Tavuk Mavuk hikâyesi (EK – 10/A) yer almaktadır. 2) Düşünme haritaları

İŞLEYİŞ:

Isınma Etkinlikleri (10 Dk.)

Bir olayla karşılaşp sebebini merak ettiğiniz hiç oldu mu?

(herhangi bir rahatsızlık, karın ağrısı, köpeğinizin havlaması, bisikletinizin bozulması vb.)

*Bir olayı neyin meydana getirdiğini merak ettiğimiz zaman **neyi** ararız? O olayın “SEBEBİNİ”*

ÖRNEK:

- *Badem çağlası yediğiniz için hiç karnınız ağrıdı mı?*

o *Karnınızın ağrmasına sebep olan nedir? Elma çağlası*

- *Yağmurlu ya da karlı günlerde ayaklarınızı ıslattığınız için karnınız ağrıdı mı?*

- *Okula geldikten sonra karnınız acıktı mı?*

BİR OLAYIN SEBEBİNİ BİLMEMİZ NE İŞİMİZE YARAR?

Bir olayın meydana gelmesini sağlayan sebebi ortaya koyduğumuz zaman istenmeyen olayın tekrar oluşmasını önleriz.

- Bir olayda sebebin doğru olarak tespit edilmesi çok önemlidir.
- Bunun anlamı **bir olaya nelerin sebep olduğunu düşünürken çok dikkatli** olmalıyız. Ani tahminlerden kaçınmalıyız. *Yukarıdaki örnekte verdiğimiz sebebin karnımızı ağrıttığından nasıl emin olabiliriz? Bir daha çağla yeriz ve yine ağrının olup olmayacağına bakarız.* Bir olayın sebebini ortaya koyarken elimizde çok iyi deliller olmalıdır.

ŞİMDİ BİR OLAYIN GERÇEK SEBEBİNİ HATA YAPMADAN NASIL BULACAĞIMIZI HEP BİRLİKTE İNCELEYELİM.

UYGULAMAYA GEÇİŞ:

Şimdi size bir hikâye okuyacağım. Bu hikâyedeki birine bazı şeyler oluyor. O, olanların sebebini anlamak için düşünüyor.

Hikâye öğrencilere okunacak... her bir hayvanın olaya katılması ile öğrenciler “ne bu telaş! Nereye gidiyorsun?” sözünü ve Horoz Moroz ve diğer hayvanların dediği “Gökyüzü parçalanacak, bunu Krala haber vermeye gidiyoruz.” Sözünü tekrarlayacak.

HİKÂYE OKUNDUKTAN SONRA AŞAĞIDAKİ SORULAR CEVAPLANDIRILACAK.

- Tüm hayvanların tilki ve ailesi tarafından yenilmesinin “SEBEBİ” nedir?
- Hayvanların tilkinin inine gitmelerine ne SEBEP oldu?
- Hayvanlar niçin göğün yarıldığını düşündüler?

AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ

- Şimdi Tavuk Mavuğu düşünelim. O başına düşen şeyin sebebi olarak neyi düşündü? (*Gökyüzünden bir parça*)
- Gerçek bir sebebi var mıydı?
- Başına gelenin sebebini ortaya koyarken doğru bir yol izledi mi?
- Başına düşenin bir gök yüzü parçası olduğuna karar verirkenki düşünme şekline bir ad takalım? Ne diyelim? “TAVUK MAVUK DÜŞÜNMESİ” bu iyi bir düşünme şekli mi?

Şimdi tavuk mavuğa ne olduğunu ortaya çıkaracak daha iyi bir düşünme şekli olup olmadığına bakalım...

Önce hemencecik bu olaya / tavuk mavuğun yaşadığı olaya gök parçası sebep olmuştur demek yerine nelerin bu olaya sebep olabileceğini düşünelim... Muhtemel sebepleri inceleyelim.

DÜŞÜNME HARİTASI

Kümeler birer dedektif olarak muhtemel nedenlerle ilgili ipucu bulacaklar.

Her grup ellerine verilen düşünme haritalarını kendi aralarında doldururken tahtaya düşünme haritası şablonu asılacak.

SEBEBİNİ AÇIKLAMA – DÜŞÜNME HARİTASI

5. Bir olaydaki alması mümkün (muhtemel) sebepler nelerdir?
6. Muhtemel sebepleri destekleyen ya da onlara zıt olan neler bulabildin?
7. Olaya neyin sebep olduğunu denemek için hangi delillere sahipsin, hangi delilleri toplaman gerekir?
8. Delillere dayalı olarak gerçekleşme ihtimallerden en güçlü olanı hangisidir?

NEDENSEL AÇIKLAMA				
Muhtemel Sebep	MUHTEMEL DELİLLER		GERÇEK DELİLLER	
	Çevrede meşe palamudu vardır.		Hikâyede anlatıldığına göre ve resimde çevrede bir palamut vardır.	+
	Tavuk Mavuk meşe ağacının altındadır.		Hikâyede anlatıldığına göre ve resimde Tavuk Mavuk palamuda yakındır.	+
	Rüzgâr esmektedir ve palamut rüzgar yüzünden düşen bir maddedir.		Hikayede rüzgardan bahsedilmektedir.	+
	Ağaçta bir sincap vardır ve palamudu sincap düşürmüştür.		Hikayede sincaptan söz edilmemektedir.	-
	Tavuk mavuğun palamut düştüğünü diğer hayvanlar görmüştür.		Diğer hayvanlar böyle bir olay gördüklerini söylememişlerdir.	?
	Tavuk Mavuğun başına Tilki bilerek, hayvanları tuzağa düşürmek için palamut atmıştır.		Hikayede bu yönde bir bilgi yoktur.	-
Tavuk Mavuğun başına bir meşe palamudu çarpması		Muhtemel sebep: Olası mı? Olası değil mi? Belirsiz mi?		
		Kuvvetle muhtemel Tavuk Mavuğun başına bir meşe palamudu çarpmıştır.		

Öğrenciler önce “MUHTEMEL sebepler” sütununu dolduracaklar. Gruplardan alınan cümleler tahtadaki şablona yazılacak. Uzun bir liste olana kadar muhtemel nedenler alınacak.

Bunların muhtemel sebepler olduğu açıklanacak. Bunların içinden gerçek nedenin hangisi olduğu öğrencilerce bulunacak.

Her grup bir muhtemel sebep seçecek. Bir dedektif gibi inceleme sonunda neler bulabilecekleri sorulacak ve düşünme haritasına yazmaları istenecek. Öğrenciler buldukları muhtemel sebepleri muhtemel delillere dayalı açıklayarak gerçek delile ulaşmaya çalışacak.

ÖRNEK: Eğer Tavuk Mavuğun başına düşen bir mısır tanesiyleyse, olayın geçtiği yerde mısır taneleri bulunmalıdır. Bunun için Tavuk Mavuğun bir mısır tarlası civarında ya da bir mısır bitkisinin altında olması gerekir.

Şu anda listelediğimiz ipuçlarına “delil” denir. Eğer bunları bulabilirsek, olduklarından kesin şekilde emin olabilirsek o zaman bunlar muhtemel sebep olmaktan çıkıp gerçek sebep olurlar.

Şimdi elimizdeki tabloyu kullanarak Tavuk Mavuğun başına düşen şeyin gerçek delilinin ne olduğunu araştıralım.

Şimdi hikâyeyi ve resmini inceleyelim. Az önce bahsedilen muhtemel delillerden herhangi biri ile ilgili bir şeye rastlayabilir miyiz? Bize tavuk mavuğun başına düşen şeyin gerçek delili ile ilgili bilgi veren bir şeyler var mı? *Eğer hikâyedeki olayı anlatan resme göre tavuk mavuk bir ağacın altında ise bu ağacın yapraklarına göre bunun ne ağacı olabileceğini sor. Mesela eğer bu bir meşe ise onlara muhtemel sebebin ne olabileceğini sor. (bir meşe palamudu/bir salkım vb)*

Öğrencilerin yaptığı tespitleri şablona aktarmak üzere “gerçek deliller” sütunu açılacak. Gruplardan gelen tahminler ilgili sütuna yazılacak. Eğer yeterli delil gelmezse aşağıdaki etkinlik yapılacaktır:

EK ETKİNLİK:

Tavuk mavuk etrafına bakınsa idi ne bulurdu? *Bu soruyu öğrencilerin cevaplayabilmesi için çifilik avlusunda bulunabilen cisimlerle dolu bir çantayı öğrencilere göster. Bu çantada palamut, meşe yaprakları, sürgünler (taze dallar), çayır, kuş tüyleri vb. cisimler olsun. Bunları masanın üstüne dök. Her gruptan bunlardan nelerin gerçek deliller olabileceği konusunda fikir alarak “gerçek delil” sütunu doldurulur.*

Gerçek delil sütunundaki her bir delil ile ilgili olarak öğrencilerin düşünmesini söyle. Her bir delili sıra ile yüksek sesle oku. Eğer delil gerçek delil olabilecek bir ipucu taşıyorsa (+) işareti koy. Aksi bir durum varsa (-), bir belirsizlik varsa (?) işareti koy.

Bundan sonra gerçek sebebin ne olduğuna karar verilecektir. Eğer çok sayıda + işareti varsa elimizde birden fazla gerçek sebep var demektir. Bu esas gerçek sebebin tekrar araştırılmasını gerekli kılar. Bunun için her grup bir muhtemel sebebi inceler. Hangi muhtemel sebep en çok + işaretini aldı ise bu en güçlü gerçek sebeptir. Ayrıca hikâye tekrar incelenerek gerçek gibi görünen sebepler arasından asıl gerçek sebep bulunur. Palamut üzerine yoğunlaşılır.

Eğer tavuk mavuk işin başında doğru bir şekilde düşünerek başına bir palamut düştüğünü tespit edebilseydi krala gitmek ister miydi?

Diğer hayvanlar telaş içinde Krala koşmak yerine doğru şekilde düşünse idi olay nasıl olurdu?

Bu hikâyeden nasıl bir ders çıkarabiliriz? Günlük hayatta karşılaştığınız durumlarda neler yapmak gerekir?

NASIL DÜŞÜNDÜĞÜMÜZÜ DÜŞÜNELİM

- Tavuk mavuğun başına gerçekte ne düştüğünü ortaya çıkarmak için neler hakkında düşündük?

- o İlk olarak neyi araştırdık? (muhtemel sebep)
- o İkinci olarak neleri inceledik? (muhtemel delilleri)
- o Son olarak neleri araştırdık? (gerçek delilleri)

SEBEP BULMA

1. Olması mümkün sebeplerden bazıları nelerdir?
2. Hangi muhtemel ipuçlarına sahibiz?
3. Sahip olduğumuz gerçek ipuçları nelerdir?
4. İpuçları sebep hakkında ne göstermektedir?

- Bizim düşünmemiz ile tavuk mavuğun düşünme şekli arasındaki fark nedir?
- Tavuk mavuğun problemi için nasıl dedektif rolü oynadık? Neler yaptık? Sence bir sebep bulmaya çalışarak düşünmek tavuk mavuğun düşünme şeklinden niçin daha iyidir?

DÜŞÜNMENİN UYGULANMASI

Acil Transfer

Çalışma – 1: Akşam ödevlerini yapıp uyudun. Sabah sınıfa geldin. Sınıfta arkadaşların vardı. Onları selamladın ve çantayı sırana koyup sıra olmak için dışarı çıktın. Sınıfa tekrar geldin, derse başlamak için eşyalarını dışarı çıkarmaya başladığında çantanda kalemini bulamadın. Bu durum ile ilgili neler düşünürsün? Bu problemini nasıl çözersin?

Çalışma – 2: Bir kış günü sınıfa geldin. Sınıfa girince pencerenin yakınında yerde bir su birikintisi gördün. Bu su birikintisinin oluşmasına ne sebep olmuş olabilir? Bunun sebebini nasıl tespit edersin?

Pekiştirme Çalışması: İnsanlar neden birlikte yaşamak isterler? Bu durumun sebep ya da sebeplerini nasıl ortaya koyarsın?

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE TRANSFER:

1. Atatürk'ün yaptığı yeniliklerin sebepleri nelerdir?
2. Alibeyhüyüğü'nün gelişmesinin sebepleri neler olabilir?
3. Sel baskınlarının sebepleri nelerdir?
4. Toprak kaymasında can ve mal kaybının olmasının sebepleri nelerdir?
5. Depremlerde can ve mal kaybının olmasının sebepleri nelerdir?

İÇERİK TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ DERS PLANI – 1**ETKİNLİK ADI:**“YAŞADIĞIMIZ YER/KAYNAKLARIN GÜVENİRLİĞİ”**SÜRE:** 40 + 40+40 dk**DÜZEY:** İlköğretim 5. sınıf**TERİMLER:** Bilgi kaynakları, tarihi güzellik, doğal güzellik, varsayım, ideal, gerçek.**ÜNİTE:** ADIM ADIM TÜRKİYE**KAZANIMLAR:****İçerik ile ilgili kazanımlar:**

- 1- Çevresindeki ve ülkemizin değişik yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesneleri ve yapıtları tanım.

Konu ile birlikte sergilenecek düşünme becerileri:

- 1- Bilgi aldığı kaynakların kesinlik ve güvenilirliğini yargılayabilme.

BU DERSTE KULLANILABİLECEK DÜŞÜNME STRATEJİLERİ:

- S-22:Anlayamadığı bölümlerle ilgili ek açıklama isteme.
- S-14:Doğal ve tarihi varlıklar açısından kasabamızın durumunu örneklerle açıklama
- S-16: Yakın çevresindeki tarihi/doğal mekanların özelliklerini öğrenirken bilgi aldığı kaynakların doğruluğunu sorgulama
- S-17:Konu ile ilgili yapılan açıklamaları sorgulama
- S-22: Yaptığı açıklamalarla ilgili çevresince yapılan sorgulamaları olumlu karşılama
- S-26: Çevresinden gelen karşıt görüşlerden yararlanarak görüşünü yeniden oluşturma
- S-30: Arkadaşlarının düşüncelerindeki sayıtlıları tespit etme
- S-33: Bir durumla ilgili sunulan kanıtları değerlendirme
- S-10: Kendi düşüncelerini değerlendirirken kesin yargıda bulunmaktan kaçınma

TRANSFER SÜRECİ İLE İLGİLİ KAZANIMLAR:

- 1- Bu derste edindiği bilgileri Sosyal Bilgiler dersinin diğer konularını öğrenirken kullanma
- 2- Bu derste edindiği bilgileri Türkçe dersinde kullanma.
- 3- Bu derste edindiği bilgileri günlük yaşamında kullanma.
- 4- Sınıf içi etkileşim ve tartışmalara transfer etme.

METOD:

- A- Araştırma, inceleme,(strateji)
- B- Yapılandırılmış sorgulama,
- C- Tartışma

DÜŞÜNME BECERİ VE SÜREÇLERİ:

Bu derste öğrencilerin bilgi aldıkları kaynakların güvenilirliğini sorgulamayı öğreneceklerdir.

ARAÇLAR:

1. Öğrencilerin kasabanın kuruluşu ile ilgili tespit ettiği bilgiler
2. “Konya/Çumra Alibeyhüyüğü Kasabası” adlı kitap (Dr. A. Şükrü CERAN)
3. “Çumra köy ve Kasabaları” adlı kitap. (Öğretmen Mehmet KARABAYIR)

Giriş etkinlikleri:

Tarihi yapıt, Doğal Güzellik, Bilgi Kaynağı kavramlarının sınıfta tartışılması: (10dk.)

İŞLEYİŞ ve AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ**Etkinlik – I:(Kaynakların güvenilirliği)**

AÇIKLAMA: Okulun bulunduğu Alibeyhüyüğü Kasabasındaki Hüyük bir tarihi eser ve bu tarihi eserin tanınması, kasabanın ilk kuruluşunun anlaşılması ile ilgili olduğu için ve çevresindeki ve ülkemizin değişik yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesneleri ve yapıtları tanıyabilmesinin bir önkoşulu olarak yaşadığı yeri tanınması gerektiği için işlenecek kazanım, bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin sorgulanması düşünme becerisi ile bütünleştirilmiştir.

Öğrencilerden kasabanın ne zaman, nerede ve nasıl kurulduğu ile ilgili topladıkları bilgilerin alınması, ortak ifadelerin tahtaya yazılması. Bu çalışmaları ile ilgili aşağıdaki soruların cevaplanması:

- 1.Bu bilgileri nereden/kimden aldınız?
- 2.Sizin bilgi aldığınız kişiler bu bilgileri nereden almış? Ellerin yazılı bir kayıt var mı?
- 3.Bilgi aldığınız kişiler bu konuda hiç araştırma yapmışlar mı, bu konuda uzmanlar mı?
- 4.Siz bu bilgilere ne kadar inandınız, ne kadar güveniyorsunuz? Neden?
- 5.Bu konuda tamamen güveneceğiniz kaynak nasıl bir kaynak olurdu?

Tartışma Süresince Ortaya Çıkan İlke Ve Kuralların Tahtaya Yazılması

Etkinlik – II:

1. Kasaba ile ilgili yazılmış “Konya/Çumra Alibeyhüyüğü Kasabası” kitabından ve “Çumra’nın Kasaba ve Köyleri” adlı kitaplardan kasaba hakkında kuruluşu ile ilgili bilgilerin verilmesi,
2. Kitabın öğrencilere tanıtılması
3. Hangi kitabın daha güvenilir olduğunun tartışılması,
 - a. Yazarı bu konuda uzman mı?
 - b. Yazarın bilgi aldığı kaynaklar güvenilir mi?
 - c. Herhangi bir belgeye dayalı mı?
 - d. Yeterli resim ve kayıtlara yer verilmiş mi?
 - e. Günümüzdeki mevcut durum ile tutarlı mı?

Yukarıdaki soruların cevaplarının sınıf içinde tartışılması, ele alınan iki yazılı kaynaktan hangisinin daha güvenilir olduğunun sebepleri ile birlikte ortaya konulması.

NASIL DÜŞÜNDÜĞÜMÜZÜ DÜŞÜNME

- Bilgi aldığımız kaynakların güvenilirliğini nasıl inceledik?
 - Bilgiyi nereden aldık?
- 1) Bilgiyi yazılı bir kaynaktan alıyorsak bu kaynak:
 - a. Ne zaman yayınlanmış? Eski mi? Halen güncel mi?
 - b. Bu kaynağı yayınlayanlar tanınan kimseler mi?
 - c. Kaynak bilgi veren bir rapor mu?
 - d. Reklâm ya da tanıtım katalogu mu?
 - e. Masal mı?
 - f. Bilim kurgu mu?
 - g. Verdiği bilgilerle ilgili yeterli delili var mı? (resim, belge, diğer kaynaklar)
 - 2- Kaynak kim tarafından yazılmış?
 - a. YAZAR bu alanın uzmanı mı?
 - b. Yazar taraf tutuyor olabilir mi?
 - c. Yazarın bu konu ile ilgili bir menfaati var mı?
 - d. Bu konuyu ilk kez açıklayan kişi mi, başkasından mı öğrenmiş?
 - e. Yazarı bu konuda çalışan başka uzmanlar destekliyor mu?
 - f. Yazarın benzer konularda yapılmış başka çalışmaları var mı?
 - 3- Kaynağa güvenerek bir yargıda bulunabilir miyim? Karar verebilir miyim? Bir sonuca ulaşabilir miyim?

DEĞERLENDİRME:

İçerik ile ilgili değerlendirme:

- 1) Kasabamız ne zaman ve nasıl kurulmuş?
- 2) Kasabamızın adını aldığı Hüyük ile kasabamızın tarihi durumu arasında ilişki var mı?
- 3) Kasabamızın kuruluş hikayesinden yola çıkarak:
 - a. Kasabamızda tarihi mekan, nesne ve yerler bulunması beklenir mi? Neden?
 - b. Kasabamızın doğal güzellikleri açısından önceki durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Düşünme beceri ve süreçleri ile ilgili değerlendirme:

- 1) Derste öğrendiklerimizden sonra Kasabamızın kuruluşu ile ilgili araştırmayı yeniden yapsanız, daha önce araştırma yaparken kullandığınız kaynaklardan hangilerini tekrar kullanır, hangilerini kullanmaktan vazgeçerdiniz? Nedenleri ile açıklayınız.
- 2) Kasabamızı öğrenmek isteyen bir yabancıya bilgi toplaması için önereceğiniz kaynaklar nelerdir? Niçin o kaynakları önerirsiniz?

Günlük yaşamında düşünme becerilerini kullanımına yönelik değerlendirme:

Sağlıklı gıdalar ile ilgili bilgi toplamak için aşağıda verilen kaynaklardan hangisi en güvenilir bilgileri bize verebilir? Bu konudaki en güvenilir bilgi kaynakları hangileridir? Neden?

Sağlık ocağındaki hemşireler	Marketlerdeki satış elemanları
Bakkallar	Pazarlamacılar
Doktorlar	Komşularımız

İÇERİK TEMELLİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ DERS PLANI – 2

ETKİNLİK ADI: “DOĞAL AFETLER/NEDENSEL AÇIKLAMA”

SÜRE: 40 + 40 dk

DÜZEY: İlköğretim 5. sınıf

TERİMLER: Sebep, şartlı durum, doğal afet.

KAZANIMLAR:

İçerik ile ilgili kazanımlar:

1- Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliğini ilişkilendirir.

Konu ile birlikte sergilenecek düşünme becerileri:

2- Şartlı durumlara bağlı sağlıklı akıl yürütebilme.

3- Karşılaştığı bir sonuçla ilgili şartları göz önüne alarak yanlış akıl yürütme ilişkilerini belirleme.

Bu derste kullanılabilecek düşünme stratejileri:

- S-5: Konu ile ilgili tarafsız düşünme ve yargıyı geciktirme
- S-7: Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme: kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme
- S-9: Düşünme becerisine güven duyma
- S-10: Kendi düşüncelerini değerlendirirken kesin yargıda bulunmaktan kaçınma
- S-13: Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
- S-17: Konu ile ilgili yapılan açıklamaları sorgulama
- S-22: Yaptığı açıklamalarla ilgili çevresince yapılan sorgulamaları olumlu karşılama
- S-26: Çevresinden gelen karşıt görüşlerden yararlanarak görüşünü yeniden oluşturma
- S-28: Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
- S-30: Arkadaşlarının düşüncelerindeki sayıtlıları tespit etme
- S-33: Bir durumla ilgili sunulan kanıtları değerlendirme

Transfer süreci ile ilgili kazanımlar:

- 4- Bu derste edindiği bilgileri Sosyal Bilgiler dersinin diğer konularını öğrenirken kullanma
- 5- Bu derste edindiği bilgileri Türkçe dersinde kullanma.
- 6- Bu derste edindiği bilgileri günlük yaşamında kullanma.
- 7- Sınıf içi etkileşim ve tartışmalara transfer etme.

METOD:

- D- Küçük grup çalışmaları
- E- Yapılandırılmış sorgulama,
- F- Tartışma

ARAÇLAR:

1. 2001 Sakarya depremi ile ilgili görüntüler
2. Toprak kayması yaşanmış bir yere ait fotoğraf
3. Tsunami ve sonrasında yaşanan sel ile ilgili film
4. Konu ile ilgili hazırlanmış hikâye “Kasabamızda Neler Olabilir?”
5. Düşünme haritaları
6. Veri düzenleme tablosu

İŞLEYİŞ**ISINMA ETKİNLİKLERİ**

2001 Sakarya depremi sonrası fotoğrafların izlenmesi, toprak kayması sonrası çekilen bir fotoğrafın incelenmesi, tsunami sonrası çekilmiş bir filmin izlenmesi ve üzerinde konuşulması.

AKTİF DÜŞÜNME SÜRECİ

Aşağıdaki hikâyenin öğrencilere okunması daha sonra belirtilen etkinliklerin hikâyeye bağlı olarak sürdürülmesi.

Kasabamızda Neler Olabilir?

Alibeyhüyüğü'nde yaşamakta olan Ali ile Fatma, Zeki ve Selda aynı kümede yer alıyorlardı. Hep birlikte kasabamızda görülebilecek doğal afetlerle ilgili topladıkları bilgileri sınıfta yazarken Ali özellikle kasabamızın kurulduğu yere dikkat çekerek:

“Yerleşim alanlarının kuruldukları yerlerin ne kadar önemli olduğuna şimdiye kadar hiç dikkat etmemiştim. Bir yerleşim alanının kurulduğu yer oradaki doğal afetlerle doğrudan ilgili, mesela, eğer bir yerleşim birimi eski bir akarsu yatağının üzerine kurulursa, o zaman orada seller görülebilir. Eğer yüksek dağlıkların arasında bir yere köy kurulursa o zaman orada çığ olabilir” Dedi.

Fatma hemen ekledi:

“Ali, bizim kasabada Selbasan diye bir mahalle var, demek ki bizim kasabada da sel oluyor, demek ki kasabamızın bir kısmı bir akarsu yatağında kurulmuş”

Ali: Hadi canım sen de, bunu da nereden çıkardın durduk yerde! Dedi.

Ali'nin hangi sözü Fatma'ya kasabamızın doğal afetlerle ilgili durumu hakkında bir bilgiyi hatırlattı?

Öğrenciler bir süre düşündüler...

Bu arada bir anda öğretmenin sesi duyuldu.

“Aferin çocuklar, tebrik ederim, kendi kendinize çalışırken bir bilgiye ulaştınız. Çünkü eskiden Alibeyhüyüğü'nü sel basardı. Bunu bildiniz. Pekâlâ, Fatma bunu sen söyledin, söyle bakalım, bu sonuca nasıl ulaştın?

Fatma cevap verdi:

__ Öğretmenim, biz topladığımız bilgilerden şunu öğrenmiştik: “Eğer bir yerleşim alanı eski akarsu yatakları üzerine kurulursa o zaman orada doğal afetlerden sel görülür.” Buradan hareketle şöyle düşündüm: “Eğer kasabamızda Selbasan diye bir mahalle varsa burayı sel basıyor olmalı, eğer bir yeri sel basıyorsa orası eski bir dere yatağı üzerinde kurulmuş olmalı.”

Çocuklar, Fatma'nın düşüncesi ile ilgili olarak ne dersiniz?

__ Pekâlâ, *kasabamızın bir kısmının üzerinde kurulduğu akarsuyu* biliyor musunuz? Dedi öğretmenleri.

Selda hemen cevap verdi:

“Şöyle bir düşününce Selbasan mahallemiz kasabamızın güneybatısında, bu yönde Abaz dağı ve bu dağların arasında May barajı var. Öğretmenim, acaba bu May çayı olabilir mi?

___ Evet, bildin. Dedi öğretmenleri.

 BURADA NASIL BİR DURUM VAR? Şartlı akıl yürütme.

 Fatma'nın düşüncesini daha iyi değerlendirmek için düşünme tablomuzu kullanalım.

ŞARTLI AKIL YÜRÜTME	
TARTIŞMA	
ŞARTLI DURUM	
EĞER <i>bir yerleşim birimi eski bir akarsu yatağı üzerine kurulmuş ise</i> O ZAMAN <i>o yerleşim biriminde sel görülebilir.</i>	
YENİ BİLGİ	
Kasabamızın Selbasan Mahallesinden anlaşıldığı gibi kasabamızı daha önceki dönemlerde sel basmış.	
 G 	
SONUÇ	
Kasabamızın bir kısmı eski bir akarsu yatağı üzerinde kuruludur.	
TARTIŞMA DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ	
1. Sonuç yanlışken ifadenin doğru olduğu bir durum söz konusu mudur? AÇIKLAMA: Yani, “Kasabamızın eski bir akarsu yatağı üzerinde kurulu olduğu” sonucu doğru iken baş tarafta belirtilen şartlı durumla çelişen bir durum var mıdır? Evet ☐ Hayır ☒	
Eğer ifadenin doğru olduğu halde sonucun yanlış olduğu bir durum yoksa tüm dengelsel tartışma geçerlidir. GEÇERLİLİK? ☐ Evet ☒ Hayır ☐	
Bu bilgi belirlendikten sonra “SONUÇ” bölümünün üzerindeki ok işaretinin üzerine durum yazılır. Sonuç Geçerli ise , geçersiz ise  şeklinde belirtilir.	

Sınıfta bu konu görüşülürken Zeki tartışmaya katıldı:

___ Öğretmenim, geçen hafta babamla Konya'nın Bozkır İlçesine bağlı Dere kasabasıydık. Bu kasaba ismini kasabanın içinden geçen bir akarsudan alıyor. Bu akarsu aktığı yeri iyice oymuş ve çok derinden akıyor. Bu derenin suları, kenarından geçtiğimiz yolun yaklaşık 5 m. aşağısında kalıyor. Derenin hemen sağında ve solunda yüksek dağlar var. Kasaba bu dağların eteğine kurulmuş. Biz orada iken çok şiddetli

yağmur yağıyordu. Yollar sularla doluydu. Sular neredeyse arabanın kapısından içeri girecek kadar çoktu. Yol boyunca akıyordu. Burayı sel basmış dedi babam. Acaba buradaki selin sebebi de Dere kasabasının bir akarsu yatağı üzerinde kurulmuş olması mı? ZEKİ’NİN GÖRÜŞÜNÜ HEP BİRLİKTE DEĞERLENDİRELİM.

ŞARTLI AKIL YÜRÜTME	
TARTIŞMA	
ŞARTLI DURUM	
EĞER <i>bir yerleşim birimi eski bir akarsu yatağı üzerine kurulmuş ise</i> O ZAMAN <i>o yerleşim biriminde sel görülebilir.</i>	
YENİ BİLGİ	
Dere Kasabasının sokaklarını sular doldurmuş.	
	
SONUÇ	
Dere Kasabası bir akarsu yatağı üzerinde kuruludur.	
TARTIŞMA DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ	
2. Sonuç yanlışken ifadenin doğru olduğu bir durum söz konusu mudur? AÇIKLAMA: Yani, “Kasabamızın eski bir akarsu yatağı üzerinde kurulu olduğu” sonucu doğru iken baş tarafta belirtilen şartlı durumla çelişen bir durum var mıdır? Evet, vardır, çünkü Dere Kasabası akarsu yatağı üzerinde değil, akarsuyun kenarındaki dağ yamaçlarında kuruludur. Evet ☒ Hayır ☐	
Eğer ifadenin doğru olduğu halde sonucun yanlışsa tümdengelsel tartışma geçerli değildir.	
GEÇERLİLİK?	
Evet ☐ Hayır ☒	
Bu bilgi belirlendikten sonra “SONUÇ” bölümünün üzerindeki ok işaretinin üzerine durum yazılır. Sonuç Geçerli ise  , geçersiz ise  şeklinde belirtilir.	

Bu olaydaki şartlı durum: Eğer bir yerleşim birimi akarsu yatağı üzerinde kurulu ise, burada sel olabilir. Zeki’nin dere kasabası hakkında söylediklerinden elde edilen: “Dere kasabasındaki yollarda sel gibi akan sular var.” bu durumdan çıkarılabilecek sonuç: *Dere kasabası bir akarsu yatağı üzerinde kurulduğundan sular yolları doldurarak sel olmuş.* Bu sonuç geçerli değildir. Çünkü daha önce anlatılan olayda dere kasabasının bir akarsu yatağı üzerinde değil, akarsu yatağını kenarındaki dağların eteğinde kurulu olduğu belirtilmiştir.

Çalışma Yaprağı - 1

DOĞAL AFET ADI	OLDUĞU YERLER	SEBEPLERİ	OLUŞMASI NA NEDEN OLAN İNSAN FAALİYETLERİ	OLUŞ ŞEKLİ	OLUŞMASINI ÖNLEMEK İÇİN YAPILMASI GEREKENLER	CAN VE MAL KAYBINI AZALTMAK İÇİN YAPILMASI GEREKENLER
DEPREMLER	Fay hatları	Yeryüzü kabuğundaki sarsıntılar	---	Yeryüzü kabuğunun sarsılması sonucu yeryüzündeki her şeyin sallanması		1- Fay hatları üzerine yerleşim alanları kurmamak 2- Depreme dayanıklı evler yapmak 3- Deprem anında yapılacak davranışları öğrenmek
SELLER	Dere yatakları	1- Dere yataklarının bozulması 2- Yeryüzündeki bitki örtüsünün bozulması	1- Dere yataklarının doldurulması 2- Bitki örtüsünün bozulması	Suların normal yataklarından taşarak çevreyi basması ve önüne gelen her şeyi sürüklemesi	1- Dere yataklarına ev yapılmaması 2- Doğal yapının bozulmaması, korunması	1- Dere yataklarına ev yapılmaması 2- Doğal yapının bozulmaması, korunması
TOPRAK KAYMALARI (Heyelan)	Yumuşak topraklarla kaplı dik dağ yamaçları	1- Dik dağ yamaçlarında bitki örtüsünden yoksun toprak katmanının olması		Büyük toprak kütlelerinin kayarak yer değiştirmesi	Bitki örtüsünü korumak	1- Yumuşak toprak zeminli dik yamaçların kenarına yerleşim alanı kurmamak 2- Bitki örtüsünü bozmamak
ÇİĞ	Yüksekliği fazla dik dağ yamaçları	1- Arazinin eğimi 2- Hava şartları 3- Kar örtüsünün kalınlığı		Kar kütlelerinin hareket ederek giderek büyüyen kütlelerin hareket etmesi	1- Çığ olma ihtimali olan arazilerde sessiz olmak	1- Çığ olma ihtimali olan yerlere yerleşim alanı kurmamak

Yukarıdaki tabloyu kullanarak örnekte belirtildiği şekilde şartlı durumlar belirten cümleler kurunuz.

Örnek: Eğer bir yerleşim alanı eski dere yataklarının üzerinde kurulu ise o zaman orada su baskınları görülür.

1. Eğer
o zaman
2. Eğer
o zaman
3. Eğer
o zaman
4. Eğer
o zaman
5. Eğer
o zaman
6. Eğer doğal bitki örtüsünü bozmazsak o zaman toprak kaymaları olmayacaktır.
7. Eğer
o zaman
8. Eğer
o zaman
9. Eğer
o zaman
10. Eğer
o zaman

Çalışma Yapağı - 2

YERLEŞİM ALANI	1- KURULDUĞU ALAN 2- KURULMA NEDENİ	1960 nüfusu	2003 nüfusu	GELİŞME NEDENİ / DURUMU	SONUÇ
ÇUMRA/ Alibeyhüyüğü	Ovalık verimli tarım alanları Verimli arazilerin bulunuşu	2500	4700	Halkının tarımsal faaliyetlerden elde ettiği gelirlere dayalı olarak GELİŞMİŞ	Eğer bir yerde verimli tarım alanları varsa o bölgede yerleşme oluşur.
BOZKIR Dere	1-Yoğun dağlar arasında bir dere kenarı 2-Derenin akan suyundaki enerjiden yararlanma	4600	2000	Su enerjisinin yerini elektrik enerjisinin alması sonucu bu bölgedeki değirmenlerin işlerini yitirmeleri sonucu iş imkânlarının bitmesi sonucu GERİLEMİŞ	Eğer bir alanda enerji varsa orada yerleşme olur. Eğer bir yerleşim alanında enerji kaynakları önemini yitirirse o zaman
ÇUMRA İÇERİÇUMRA	1-Konya – Karaman yolu kenarındaki verimli ova 2- Bu alanın işlek bir yol üzerinde olması ve verimli tarım arazileri	3000	12 000	İşlek bir yol üzerinde olması nedeni ile GELİŞMİŞ	Eğer bir yerleşim alanı işlek bir yol üzerinde ise o yerleşim alanı gelişir.
Çumra Apasaraycık, Apa, Dineksaray, Doğanlı, Balçıkhisar	1-Çarşamba çayı 2-Su kenarında tarım ve hayvancılık, su ihtiyacını karşılama, su ürünlerinden yararlanma	1500	2000	AZ GELİŞMİŞ Su kaynakları eski önemimi yitirmiş olması	Eskiden eğer bir yerde su kaynağı var ise oralara yerleşim alanları kurulurdu. Bizim bölgemizde bol miktarda yerleşim alanı vardır.

İNSANLARIN YERLEŞİM ALANI OLARAK TERCİH ETTİKLERİ YERLER:

- ✓ Dağlık alanlar,
- ✓ Otlaklar,
- ✓ Büyük şehirlere yakınlık,
- ✓ Maden kaynakları,
- ✓ Enerji kaynakları,
- ✓ Sanayi tesisleri,
- ✓ Limanlar,
- ✓ Turistik bölgeler,
- ✓ Ulaşım imkânları

İNSANLARIN YERLEŞMEDİĞİ YERLER: İnsan hayatını sürdürmenin zor olduğu ya da mümkün olmadığı yerler

Çöller

Kutuplar

Dağların yüksek kısımları

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

1. Eğer bir yerde işlek bir yol var ise burada kurulan yerleşim alanı gelişir. İçeriçumra gelişmiş bir yerleşim alanıdır.
 - a. İçeriçumra yolu gelişmiştir.
 - b. İçeriçumra gelişmiş bir yol üzerinde kurulmuştur.
 - c. İçeriçumra geliştirilmelidir.
2. Bir yerde hangi madde bol miktarda bulunuyorsa evler o maddeler kullanılarak yapılır. Kasabamızdaki toprak bulmak çok kolaydır.
 - a. Kasabamızdaki evler kerpiçtendir.
 - b. Ev yapmak için değişik maddelere ihtiyaç vardır.
 - c. Her maddeden ev yapılabilir.
3. Bir yerde hangi madde bol miktarda bulunuyorsa evler o maddeler kullanılarak yapılır. Karadeniz bölgesinde bol miktarda ağaç vardır.
 - a. Karadeniz bölgesi ağaçlar açısından zengindir.
 - b. Karadeniz bölgesindeki evler ağaçtan yapılmıştır.
 - c. Karadeniz bölgesinde ev yapmak için ağaç yetiştirilmektedir.
4. Çok yağış alan bölgelerdeki evlerin sivri çatıları olur. Kasabamızdaki evlerin sivri çatıları var.
 - a. Kasabamız çok yağış alıyor.
 - b. Evlerimizin çatıları çok yağış alıyor.
 - c. Çok yağış almak için sivri çatılar yapılmalı

KONTROL GRUBU ETKİNLİKLERİ

**ÖĞRETMEN KLAVUZ KİTABINA DAYALI
ETKİNLİKLER**

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Süre: 40'

Kazanım

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.

Araç-Gereçler

• İstanbul haritası, İstanbul şehir resimleri, tarihî eser resimleri

Derse Hazırlık

• "Haydi Düşünelim" sorusu ile ilgili konuşulacak.

Çalışma Kitabı ile İlgili Açıklamaları

"En Eski Eşya" adlı 1. etkinlik ve 2. etkinlik "Boğazkesen Hisarı" adlı etkinlikleri yaptırınız.

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

GÜZEL TÜRKİYE'M

Haydi Düşünelim
Doğal ve tarihî
zenginliklerimizi nasıl
koruyoruz?

Anahtar Sözcükler
sahaf
seyahatname
külliye
imarethane

Berber Gezelim

İki yıldır İstanbul'da yaşıyorum. Boğaziçi Üniversitesi Endüstri Mühendisliği bölümünde öğrenciyim. Geçen hafta sahalarda dolaşırken Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'ni gördüm. Seyahatnameyi karıştırmaya başla-yınca gezmediğim, görmediğim yerlerle ilgili ilginç izdelerle karşılaştım. Bu kitap bende yeni yerler göme işeği uyandırdı. Aynıntı araştırmalar yaparak İstanbul'u yeniden keşfetmeye karar verdim.

Tarihî yerlerle ilgili gezimin ilk durağı Galata Kulesi oldu. Burası 1348 yılında Cenevizliler tarafından yapılmış, 61 metre yüksekliğinde ve 12 katlı. Bu kuleden İstanbul'u seyretmek çok keyifli. Burası daha önce tersane deposu olarak kullanılmış. Sonra ahşap evlerde yangınlar artınca yangın



► Çevrenizde buna benzer binalar var mı? Galata Kulesi'nin şimdi ne amaçla kullanıldığını biliyor musunuz?

gözetleme kulesi görevini üstlenmiş. 1800'ü yılları başlarında ise oramda kuleye bir de saat yerleştirilmiş. Böylece İstanbullular zamanı buradan takip eder olmuşlar.



Evliya Çelebi'nin fotoğraf makinesi olsaydı...

Konuyla İlgili Açıklamalar

• Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u kuşatmadan bir yıl önce burada Boğazkesen Hisarı'nı inşa etmişti. Bu inşaata başlamadan önce atına binip boğaz içinin ayrıntılı bir keşfini yapmış ve en dar yeri de ölçtürmüştü. Bugünkü yeri en uygun yer olarak seçmiş, surun alanı onun işaretleriyle belirlenmişti.

• Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi ile ilgili araştırma yapılması istenebilir.

• İstanbul'da Osmanlı döneminden başka hangi devletlerin hüküm sürdüğü ve o devletlerden günümüze kalan eserlere örnekler verilebilir.

• Saat kulesinin işlevi ile ilgili açıklamalar yapılabilir.

• İstanbul'un Asya ve Avrupa kıt'alarını birbirine bağlayan bir köprü olduğu konusu üzerine açıklamalar yapılabilir.

• İstanbul ile ilgili şiir veya şarkılar okunabilir.

• Kalenin eski dönemlerdeki önemi üzerine

ADIM ADIM TÜRKİYE

ADIM ADIM TÜRKİYE



-Ben senden öyle bir köylüye istiyorum ki içinde Müslümanların ibadet edeceği bir cami, çeşitli ilimlerin öğretileceği medrese, alışveriş yapılabilecek dükkânlar, hastaların şifa bulacağı darüşşifa olsun.

-Sizin şanzıma yakıyır bir köylüye yapacağımın emin olabilirsiniz sultanım.

-Ayrıca imarethane, sebzi, hatun ve sıbyan mektebi de plana dâhil et.

Sultan Ahmet Camisi, 20.000'i aşkın çininin renginden ştirü "Mavi Cami" olarak da adlandırılır.

►Söyleminiye Cansız

Çinlilerin yanı sıra sedef kakmalı ahşap kapı, kalem işi süslemeler, kubbeyle asılan devekuşu yumurtaları gibi öğelerle donatılmıştır. Zamanın medresesi, güdümünde Başbakanlık Arşivi Deposu olarak da kullanılmaktadır. Sizin de yaşadığınız yerde çok amaçlı kullanılmak üzere yapılan binalar var mı?

açıklamalar yapılabilir.

- İstanbul'un tarihi mekânları ile ilgili internet araştırması yapılabilir.
- Tarihi eserlerin yoğun olarak görül-düğü yer 'Tarihi Yarımada' olarak adlandırılır. İstanbul'un en önemli tarihi mekânları burada bulunur.
- Sedefkârlar, ahşap eşya üzerine sedefle beraber fildişi, bağa gibi maddeleri kakma yoluyla işleyen zanaatkârlardır.
- Çininin ana maddesi kildir. Pişirilen kilin üzerine desenler çizilir ev boyanır. Desenlerin kalıcı olması için kilin üzeri sırlanır.
- Öğrencilerin el sanatlarına örnekler vermeleri istenebilir.Yaşadıkları yerde bulunan alışveriş merkezleri hakkında bilgi toplamaları istenebilir.

Düşüncelerim

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Süre: 40'

Kazanım

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.

Derse Hazırlık

- Ziyaret edilen tarihi ve turistik yerler sorulabilir.
- Peribacaları hakkında araştırma istenebilir.

Çalışma Kitabı ile İlgili Açıklamaları

Bu konu işlenirken 3. etkinlik "Çevremizdeki Tarihî Eserler" adlı etkinlik yapılabilir. Tarihî mekânları gezen öğrencilerin notlar tutması ve sınıfta sunum yapmaları sağlanır.

Öğrencilerin, büyüklerinden tarihî eserlerle ilgili bilgiler öğrenmeleri teşvik edilir.

Öğrencilerin gittikleri yerlerde çektikleri resimlerle bir pano oluşturulabilir.

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE



Konuyla İlgili Açıklamalar

• Kapadokya bölgesi ülkemizin en önemli turistik yerlerindendir. Bölgeye gidenler çanak, çömlek ve halı atölyelerini de mutlaka görmelidir.

İnanç turizmi bakımından oldukça önemlidir. Bölgede çok sayıda kilise vardır. Bu kiliselerin içinde bulunan freskler, Hristiyanlar açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilere peri bacalarını neye benzettikleri sorulabilir?

• Mağaraların yiyecek deposu olarak kullanılması sebebi soğuk hava deposu özelliğinin olmasıdır.

• Kayak merkezlerinde telesiyer ve teleferik gibi ulaşım araçları kullanılır.

Ülkemizdeki kayak merkezlerimizin isimleri sorulabilir? (Uludağ, Erciyes, Ilgaz, Saklıkent, Kartalkaya, Sarıkamış, Elmadag)

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Şubat tatilinde memleketim olan Erzurum'a gitmeye karar verdim. Erzurum'un güneyinde merkeze on dakika uzaklıkta bir yay gibi uzanan Palandöken Dağı'nı buldum. 2200-3100 metrede kayak pistleri ve konaklama yerleri var. Kış sporu ve tatil için turistlerin de tercih ettiği bu yerde, arkadaşlarla birlikte birkaç gün tatil yaptık. Erzurumlu olmama rağmen yöredeki canlılığı daha önce keşfetemediğime üzülüyüm.

Kayak yapmak gerçekten çok zevkli bir spor. Palandöken'e yaz mevsiminde de turist akını oluyor. Yaz kamplarında, burası neden tercih ediliyor olabilir?

Kışa bir tatilden sonra, İstanbul'a dönmek için yola çıktım. Daha önceden planladığım gibi Safranbolu'ya teyzemi görmeye gittim. Türk mimari tarzının en güzel örneklerinden evlerin burada yer aldığı düşünmüş müydünüz? Burada 100-200 yıl önce yapılmış 2000 kadar geleneksel Türk evi var. Evler birbirlerine çok yakın.

Sokaklar tamamen taş döşeli. Evlerin hepsi anıt eserlere dönük bir şekilde yapılmış. Hiçbir ev diğerinin manzarasına engellemiyor. Yaptığım bu gezilerde kitaplarda bulamadığım birçok bilgiye ulaştım. Sizler de yaptığınız gezilerde notlar tutarak arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz.



• Kayak yapmanın bir spor olduğuna değinilir. Kış aylarında "Kızak"la kayıp kaymadıkları öğrenilebilir.

Kayak merkezlerinde başka hangi sporlar yapılabilir?

Sizce ülkemizde kayak en erken nerede yapılabilir? Neden?

• Safran bitkisi gibi herhangi bir yere ismini vermiş bir canlı türü biliyor musunuz? Soruları sorulabilir.

• Safran çiçeğinin dünyada üretildiği ender yerlerden biri Safranbolu'dur. Kendi ağırlığının 100.000 katı kadar sıvıyı sarıya boyayabilir. Kimya sanayiinde ve baharat olarak da kullanılır. Bitkinin ürün olarak sadece çiçek tohumları kullanıldığı için pahalıdır.

• Safranbolu evleri estetik yapılarından dolayı ülkemizin en çok turist çeken yerlerindendir.

Öğrencilere "estetik" kavramı üzerine açıklamalar yapılabilir.

Düşüncelerim

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Süre: 40'

Kazanım

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanıır.

Araç - Gereç

Kuş resimleri, semazen resimleri, evde beslenen kuşlar kafesleriyle birlikte getirilebilir.

Derse Hazırlık

- "Mevlana'nın Yedi Altın Öğüdü" derse başlamadan önce öğrenciler tarafından tahtaya yazılır.
- Bu sözlerle ilgili olarak öğrencilerle konuşulur.

Çalışma Kitabı ile İlgili Açıklamaları

Bu bölümde "Fotoğraflar" adlı 4. etkinliği yaptırınız. Öğrencilerin iki fotoğrafı karşılaştırmaları sağlanır.

"Biz Size Geliyoruz" adlı 5. etkinliği yaptırınız.

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Safranbolu'nun tarihi sokaklarını gezdikten sonra, Kuş Cenneti Maryas Gölü'ne gittim. Burası Bandırma'ya 18 kilometre uzaklıkta, 250 türden 3.000.000'a yakın kuşun yaşadığı bir yer. Göçmen kuşlar, doğal şartları bozulmazından dolayı buraya daha az uğramaya başlamış. Görevlere bunun için ne gibi tedbirler aldıkları sordum. Yetkili birisi olsaydınız kuşları buraya terk etmemeleri için neler yapardınız? Safranbolu'dan sonra Denizli'ye geldim.



Denizli'nin Pamukkale ilçesindeki travertenleri görünce, su ve çevre temizliğinin canlılar için önemli olduğunu bir kez daha anladım. Burada sıcaklığı 35-100 derece arasında değişen 17 sıcak su alanı var. Traverten kalkan pamuk tıfılları gibi bembeyaz bir görünüme sahip. Güzel zenginliğinin yanı sıra kalp rahatsızlıkları, romatizma, tansiyon, göz ve deri rahatsızlıkları gibi birçok hastalığa iyi geldiğini öğrendim. Yeni oluşmaya başlayan katmanları azaltılması ve dağıtılması çok önemli. Bu doğal güzelliklerin gelecek nesillere ulaşabilmesi için titizlikle korunması gerekiyor. Aksi takdirde güden güne karışarak özelliğini kaybetme tehlikesi var.

► Travertenler nasıl oluşmuştur?
► Onları korumak için neler yapılabilir?

426

Konuyla İlgili Açıklamalar

• Özellikle Selçuklu döneminde şehirlerarası yolculuklarda yolcular kervansaraylarda konaklardı. Burada konaklayan yolcuların her türlü ihtiyacı ücretsiz olarak karşılanırdı.

Öğrencilerin eski ve yeni ulaşım imkânlarını karşılaştırmaları istenebilir.

• Ülkemizin dağları, ormanları, kıyıları, tarım alanları ve sulak alanları 450'ye yakın kuş türüne ev sahipliği yapıyor. Üstelik bunların 23'ü tehlike altında olan çok nadir türlerdir.

• Şeb-i Arus törenleri dolayısıyla her yıl ülkemize binlerce turist gelmektedir. Öğrencilere ülkemizi tanıtmamanın neden önemli olduğu sorusu sorulabilir. Hoşgörü kelimesi Mevlâna ile neredeyse özdeşleşmiş bir kelimedir. İnsanlar için hoşgörünün neden önemli olduğu konusunda açıklamalar yapılabilir.

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

2. ÜNİTE

ADIM ADIM TÜRKİYE

Anadolu'yu benimle birlikte gezmeye devam eder misiniz? Gazdike ülkemizin güzelliklerini daha yakından göreceksiniz. Konya şehrine geldiğimizde Mevlâna Müzesi'ni ziyaret ettim. Yerli ve yabancı turistler kamera ve fotoğraf makineleriyle sürekli görüntü alıyorlar. Mevlâna ve öğrencilerinin kullandığı birtakım eşyalar camkânlarda sergileniyor. Her yıl Mevlâna'nın ölüm yıl dönümü olan 17 Aralık'ta, Konya'da büyük bir katılımla Şeb-i Arus törenleri düzenleniyor.



Mevlâna Celâleddin Rumi (1207-1273)



1207 yılında İran'ın Belh şehrinde doğmuştur. Babası ile birlikte Konya'ya yerleşen Mevlâna Celâleddin Rumi, dönemin eğitim kurumu olan medreselerde din dersleri vermiştir. MESNEVİ en önemli eseridir.

Şeb-i Arus bitikleri tükendi

Yılı başı törenleri için hazırlanan bitikler, Şeb-i Arus törenleri sırasında tükendi. Bu yıl 21 Kasım'da Şeb-i Arus törenleri düzenlendi. Törenler, Şeb-i Arus törenleri ile başladı.

Bir gazete haberi
(21 Kasım 2004)

Dinle ney'den duy neler söyler sana,
Söylene her ayrılkardan yana
Kestiler sazlık içinden, der, beni
Dinler, ağız: hem kadın, her er beni.
Gözün, gör göz ayınlık delâlin de bir,
Sen o gün benden iletilem nedir.
Hz. Mevlâna

Düşüncelerim

• 41. sayfada görülen kişilerin kıyafetleri ve kullandıkları müzik aletleri ile ilgili olarak öğrencilerin görüşleri alınabilir.

• Mevlâna'yı ziyarete gelen turistler hakkında neler düşünüyorsunuz? Soruları sorulabilir.

• Mevlâna'nın 7 öğüdü:

- Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol.
- Şefkat ve merhamette güneş gibi ol.
- Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol.
- Hiddet ve asabiyede ölü gibi ol.
- Tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol.
- Hoygörünlülükte deniz gibi ol.
- Ya olduğun gibi görün, ya görüldüğün gibi ol.

1. ETKİNLİK**EN ESKİ EŞYA**

Evinizde ya da yakın çevrenizde bulabileceğiniz en eski eşyaya ulaşınız. Daha sonra aşağıdaki soruları cevaplayınız?

1. Eşya hangi maddeden yapılmıştır.

.....

.....

2. Eşya; biçimi, rengi, yapısı bakımından nasıl görünüyor.

.....

.....

3. Bu eşya niçin yapılmış olabilir?

.....

.....

Kim yapmış olabilir?

.....

.....

Nerede kullanılmış olabilir?

.....

.....

Ne zaman kullanılmış olabilir?

.....

.....

4. Eğer eşya eski bir eşya ise kullanıldığı dönem hakkında bir ipucu veriyor mu?

.....

.....

Eğer eşya çok eski ise kendisini yapan ve kullanan insanların hayatı ve zamanları hakkında neler söylemektedir?

.....

.....

.....

.....

Eşya çok eski ise bugün ona benzer bir nesne var mı?

.....

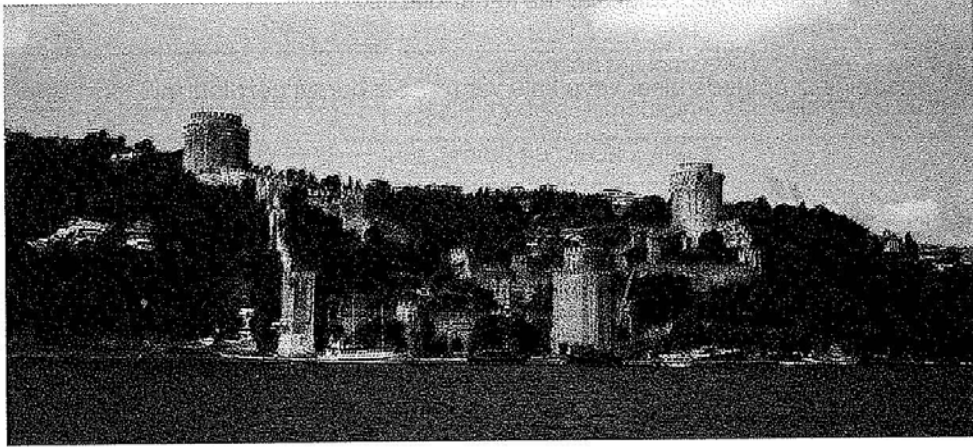
.....

.....

.....

2. ETKİNLİK

BOĞAZKESEN HİSARI



1.

Rumeli Hisarı, kim tarafından, ne zaman yaptırılmıştır?

2.

Böyle bir hisara neden ihtiyaç duyulmuş olabilir?

3.

Kulelerin yüksekliği ne kadar olabilir? Kuleler ne amaçla yapılmıştır?

4.

Kuleler arasındaki burçlar ne amaçla kullanılmış olabilir?

5.

Hisarın yapımında ne tür malzemeler kullanılmıştır?

6.

Rumeli Hisarı'nın karşısında Anadolu Hisarı vardır. İki hisarın da deniz kenarında olmasının sebebi nedir?

7. Rumeli Hisarı'nın kapladığı alan ne kadar olabilir?

8. Yaşadığınız bölgede hisar veya kale var mı? Siz burayı gezdiniz mi?

9. Rumeli Hisarı'yla benzerlik ve farkları nelerdir?

10. Kalenin içinde yaşayan insanlar var mı? Varsa ne tür faaliyetler yapıyorlar?

11. Yaşadığınız bölgedeki hisar ya da kalenin tarihi ile ilgili bilgiler toplayıp arkadaşlarınızı paylaşabilirsiniz.

3. ETKİNLİK

ÇEVREMİZDEKİ TARİHİ ESERLER

VAR YOK

Anıt		
Bedesten		
Cami		
Çeşme		
Dikili taş		
Hamam		
Han		
Heykel		
Höyük		
İmaret		
Kervansaray		
Kilise		
Kitabe		
Köprü		
Kule		
Kurgan		
Kümbet		
Kütüphane		
Lahit		
Medrese		
Mezar		
Müze		
Saat kulesi		
Saray		
Su kemeri		
Sur		
Şifhane		
Tarihî ev		
Tarihî okul binası		
Tiyatro binası		

Çevrenizde bulunan eserleri listeye işaretleyiniz.

1. Listedeki bilmediğiniz kelimeleri sözlükten araştırarak cümlede kullanınız.

2. Gidip gördüğünüz bir yeri arkadaşlarınıza anlatmak için aşağıya yazınız.

4. ETKİNLİK

FOTOĞRAFLAR



1. Fotoğraf



2. Fotoğraf

1. İki fotoğraf arasındaki farklılıkları yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Birinci fotoğrafta Atatürk halka ne anlatıyor olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

[illegible]

5. ETKİNLİK**BİZ SİZE GELİYORUZ**

Biz, sizin yaşadığınız yöreyi ziyaret etmek istiyoruz. Sizler, yörenizin tarihî ve doğal güzelliklerini tanıtan bir yazı hazırlayacaksınız. Bunun için yörenizi tanıtan fotoğraf ya da çizimlerinizi aşağıya ekleyebilirsiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ÇİZİM**

Empty box for drawing.

FOTOĞRAF

Empty box for photograph.

3. ÜNİTE

BÖLGEMİZİ TANIYALIM

Süre: 40' + 40'

Kazanım

- Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
- Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.
- Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder.

Araç - Gereçler

Deprem haritası
Pamuk, karton levha, kar

Derse Hazırlık

- Doğal tehlikelerin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili olarak, çalışma kitabı 64. sayfadaki okuma parçası sınıfta okutulup üzerinde konuşularak derse başlanabilir.

Çalışma Kitabı ile İlgili Açıklamalar

Konuyla ilgili olarak "Öykü Yazıyorum" adlı 11. ve "Doğal Afetleri Tanıyoruz" adlı 13. etkinlikleri yaptırabilirsiniz.

3. ÜNİTE

BÖLGEMİZİ TANIYALIM

DOĞAL AFETLERLE BİRLİKTE YAŞAMAYA HAZIR MISINIZ?

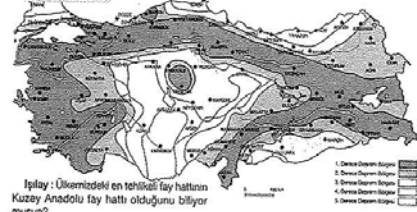
Haydi Düşünelim!
Son yıllarda doğal afetlerin artıp azaldığını ve mal kaybının büyük boyutlara ulaşmasında daha çok neler etkili olmaktadır?

Anahtar Sözcük:
deprem
sel
çığ
tufan

İnsanların doğaya karşı pek çok alanda başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Depremler, volkanik olaylar, çığ, sel, tufan gibi felaketleri hariç. Bu doğal olayların afete dönüşmesinde, zararların büyük boyutlara ulaşmasında yaptığımız yanlış uygulamaların olduğu da kesin bir gerçektir.

İnsanların doğayı sürekli tahrip etmeleri, iklimde görülen bozulmalar, dere yataklarına yapılan evler, tehlikeyi felaket boyutuna getiriyor.

Türkiye Deprem Kuşakları



İzlay: Ülkemizdeki en tehlikeli fay hattının Kuzey Anadolu fay hattı olduğunu biliyor musun?

Mert: Fakat buralarda yüzlerce insanın yaşadığı yerleşim yerleri var.

İzlay: İnsanlar tehlikenin büyüklüğünü bile bile buralara nasıl yerleşti?

Mert: Bunda anlamayacak ne var.

Bakarsa bölge çok dağlık. Ancak fay hattının geçtiği alan yerleşmeye ve yararlanmaya uygun. İnsanlar geçimlerini sağlamak için buralara yerleşmek zorundalar.

İzlay: Yani diyorsun ki yaşamalarını sürdürmek için her şeyi göze alarak buralara yerleşiyorlar.

Mert: Ülkemizin % 96'sı deprem kuşağı üzerinde, fay hatları da belli. Yapılması gerekenlerle alınması gereken önlemler de biliniyor.

İzlay: Peki, neden felaketler büyük boyutta?

Mert: İşte sorun da bu!

Örneğin, Japonya dünyada en çok deprem yaşayan ülkelerden. Onlar bu konuda çok bilgili. Gerekli önlemleri alıp depremlerle birlikte yaşamayı öğrenmişler.

İzlay: Bir neden yapmayalım?

Konuyla İlgili Açıklamalar

Deprem, sel, çığ gibi doğal tehlikelerin öncesinde, anında ve sonrasında evde, okulda ve dışarda yapılması ve uygulanması gerekenlerin yeniden gözden geçirilmesine yönelik etkinliklerle başlanabilir. Örneğin; eğer bir deprem acil durum çantası oluşturmak isterseniz içine öncelikli olarak neler koymalısınız?

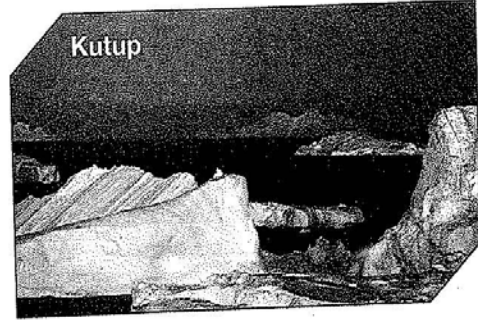
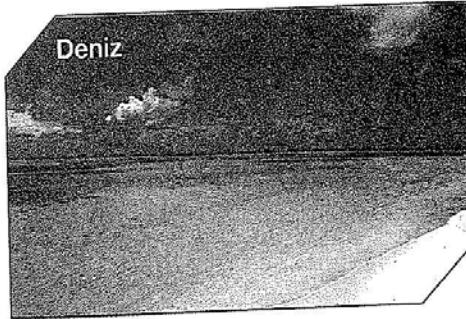
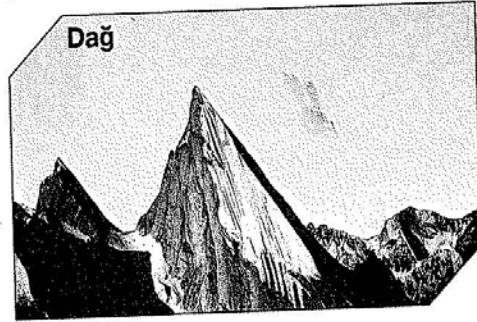
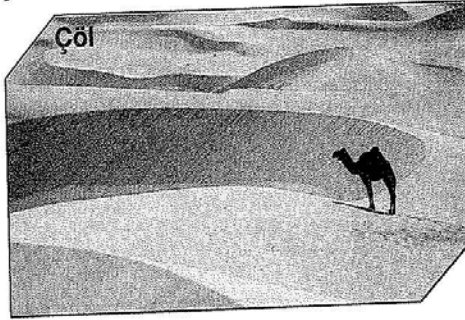
Okulda uygulanan deprem, yangın gibi tatbikatlarda öğrencilerin nasıl davrandıkları gözlenerek, hissettikleri duygular sınıfta paylaşılabılır. Bu tür olaylar gerçekte olduğunda paniklemeden, doğru davranışlarla zarar görmeden atlatılabileceği bilincinin yerleşmesi sağlanabilir.

- %98'i deprem kuşağı üzerinde olan ülkemizde hem öğrenciye depremin bir doğa olayı olduğunu anlatmak hem de öğrencinin önlem alması açısından ve deprem sırasında nasıl davranması gerektiği hususunda eğitilmeleri gerekir.

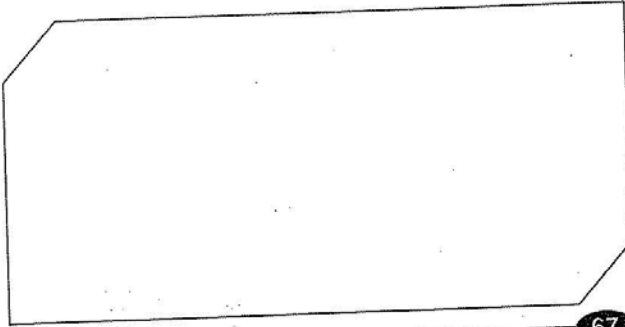
11. ETKİNLİK**NEDEN KİMSE YAŞAMIYOR?****Gerekli malzemeler:**

Renkli kalemler, silgi,
fotoğraf, makas, yapıştırıcı,
cetvel, ders kitabı

- Aşağıdaki fotoğraflara bakınız. İnsanların buralara yerleşim alanı kurmamalarının nedenlerini yazınız.



- Yaşadığınız yeri seçme şansınız olsaydı nasıl bir yerde yaşamak isterdiniz? Yandaki boşluğa bu yerin resmini ya da fotoğrafını yapıştırınız?

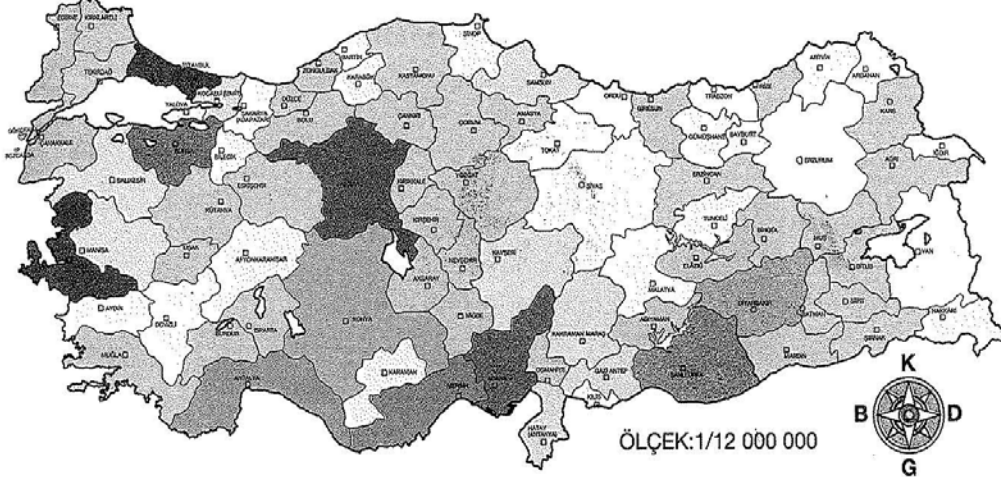


3. ÜNİTE

BÖLGEMİZİ TANIYALIM

13. ETKİNLİK

İLLERİN NÜFUSU



İstanbul (10 milyon)	Ankara (4 milyon)	İzmir (3,4 milyon)	Konya (2,2 milyon)	Bursa (2,1 milyon)
Adana (1,9 milyon)	Antalya (1,7 milyon)	Mersin (1,6 milyon)	Şanlı Urfa (1,5 milyon)	Diğer (1,3 milyon)
1 milyon - 1,3 milyon	750 bin - 1 milyon	500 bin - 750 bin	250 bin - 500 bin	0-250 bin

Aşağıdaki terimlerin anlamlarını söyley misiniz?

Kır yerleşmesi:

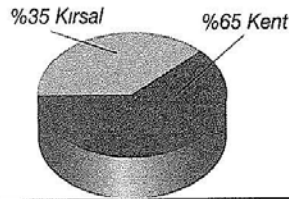
Kent yerleşmesi:

Hangi ifade senin yaşadığın yeri en iyi açıklar?

Ders kitabının 83. sayfasındaki soruyu aşağıya cevaplayınız.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)

Türkiye'de nüfusun çoğude yaşar.



Eğitim

Şehirlerde neden çok insan yaşar ?

Ders kitabının 84. sayfasındaki sütun grafiğinden yararlanarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a) Kaç şehrimizin nüfusu 5 milyondan fazla, kaç tanesi 5 milyondan azdır?

b) En çok nüfusa sahip kentimiz

Yukarıdaki harita ülkemizin 81 ili, renklerle her ilin nüfus sayısını göstermektedir. Bu haritaya bakarak yaşadığınız kentin nüfusunun ne kadar olduğunu söyleyebilir misiniz?

Yaşadığınız bölgede kaç il var ? Bu illerin nüfuslarını çubuk grafiğinde gösterebilir misiniz?