



**9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Semra BİÇER
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Ağustos, 2019
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR
ARAŞTIRMA

Hazırlayan
Semra BİÇER

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “9. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şerefimle doğrularım.

Semra BİÇER



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Vedat AKTEPE
: Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra BİÇER' in **“9. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma”** başlıklı tezi, 07.08.2019 günü saat 10:00' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği' nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Semra BİÇER

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Ağustos 2019

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Lise 9. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ilgili uygulamalar yaparak öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmacı gözlemleri sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerinde eksiklikler olduğunu tespit ederek lise 9. sınıf öğrencileriyle düşünme becerileri üzerine bir eylem araştırması tasarlamıştır. Çalışma grubunu 9. sınıfta öğrenim gören 15 kız öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerle yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmış ve aynı zamanda ön test-son test olarak değerlendirilmek üzere eleştirel düşünme becerisi testi, yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği ve özenli düşünme ile ilgili empati düzeyi belirleme ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan eylem planlarının öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme eğitimi, eleştirel düşünme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi, özenli düşünme becerisi, lise öğrencileri

ABSTRACT

A RESEARCH ON DEVELOPING THE THINKING SKILLS OF 9TH GRADE STUDENTS

Semra BİÇER

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION**

August, 2019

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz Ocak

In this study conducted with 9th grade high school students, it was aimed to improve students' thinking skills by conducting applications related to students' critical thinking, reflective thinking and caring thinking skills.

The researcher designed an action research with high school 9th grade students in order to implement action plan on critical, reflective and caring thinking by detecting deficiencies in students' thinking skills. The study group consisted of 15 female students in 9th grade. In the research, semi-structured focused group interviews were conducted with the students and also, critical thinking skill test, reflective thinking scale and empathy level determination scale related to caring thinking were applied to be evaluated as pre-test and post-test. Based on the data obtained, it was concluded that the action plans implemented had a positive effect on students' critical, reflective and caring thinking skills.

Keywords: Thinking education, critical thinking skills, reflective thinking skills, caring thinking skills, high school students

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemeler neticesinde toplumların yetiştirdiği bireylerin sahip olması gereken düşünme becerileri de çeşitlenmekte ve her geçen gün daha da üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin düşünme becerileri üzerine yoğunlaşarak araştırmacı, sorgulayan, yorum yapabilen, elde ettiği verileri eleştirebilen, hataları üzerine yansıtımlar yapabilen ve kişisel ilişkilerini verimli bir şekilde yönetebilen bireyler olmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Ülkemizde yeni öğretim programlarına ortaokul öğrencileri için “Düşünme Eğitimi Dersi” dahil edilmiş ancak bununla ilgili lise düzeyinde bir çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple yürütülecek olan tezin lise öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması şeklinde planlanmasına karar verilmiştir. Araştırmada düşünme becerileri ile ilgili uygulanan eylem planlarının lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerine etkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın literatürde düşünme eğitimi ile ilgili açığı kapatması ve elde edilen bulguların bu alanda yürütülecek diğer çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

Yapılan bu çalışma değerli birçok insanın destekleri ve katkıları sayesinde gerçekleşmiştir. Tez konumun belirlenmesinden bitimine kadar yüksek lisans hayatımın her aşamasında rehberliğini, sabrını, bilgisini ve desteğini esirgemeyerek gelişmemde büyük katkısı olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gürbüz OCAK’a en samimi duygularıyla bir teşekkürü borç bilirim.

Lisansüstü eğitimim boyunca emeği geçen bilim dalımızdaki tüm hocalarıma ve araştırma sürecinde çalışmama sabırla dahil olan, katkı sağlayan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim. Hayatım boyunca maddi manevi her türlü desteği sağlayan sevgili annem Serpil AYDINLIK, sevgili babam Taner AYDINLIK ve değerli abim Ali AYDINLIK’a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak, bu süreçte bana olan inancını asla kaybetmeyerek destek veren sevgili eşim Cafer BİÇER’e çok teşekkür ederim.

Semra BİÇER

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI..Error! Bookmark not defined.	
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
1.1. DÜŞÜNME NEDİR?	10
1.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI	12
1.1.1. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar	15
1.2.2. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar.....	18
1.3. YANSITICI DÜŞÜNME KAVRAMI	20
1.3.1. Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar.....	23
1.3.2. Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar.....	25
1.4. ÖZENLİ DÜŞÜNME KAVRAMI.....	27
1.4.1. Özenli düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar	29
1.4.2. Özenli düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar	32
1.5.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	33
1.6. DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN ÖNEMİ.....	35

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	38
2.EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ.....	40
3.ARAŞTIRMA ORTAMI	47
4.ÇALIŞMA GRUBU	49
5. ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ VE ROLÜ	51
6.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
7.VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	56
7.1. YARI-YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİ	58
7.2. SINIF İÇİ GÖZLEMLERİN ANALİZİ	59
7.3. YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ İLE İLGİLİ ÖLÇEKLERDEN VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ TESTİNDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ.....	60
8.ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1.MEVCUT DURUMUN BELİRLENMESİ VE ETKİNLİK PLANLARININ OLUŞTURULMASI.....	66
2.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ KULLANIMINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	75
3.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KULLANIMINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE SUNULAN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	79
3.1.BİRİNCİ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ.....	79
3.2.BİRİNCİ EYLEM PLANI SÜRECİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ	80
3.3.İKİNCİ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ.....	89

3.4.İKİNCİ EYLEM PLANI SÜRECİ: YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ..	89
3.5.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ.....	94
3.6.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI SÜRECİ: ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ...	94
4.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE UYGULANAN EYLEM PLANLARININ ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ.....	103
5.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMALAR SIRASINDA ÖĞRETİCİNİN KARŞILAŞTIĞI GÜÇLÜKLER NELERDİR VE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	110
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	115
ÖNERİLER	126
KAYNAKÇA	127
EKLER DİZİNİ.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Düşünme Sürecinde Temel Zihinsel Beceriler	35
Tablo 2. Araştırmada Geliştirilmesi Hedeflenen Eleştirel, Yansıtıcı ve Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları.....	64
Tablo 3. Etkinlikte Ele Alınan Eleştirel, Yansıtıcı ve Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları	65
Tablo 4. Kod Listesi ve Temalar	69
Tablo 5. Araştırmacılar Arası Uyum	70
Tablo 6. Katılımcı Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı	73
Tablo 7. Katılımcı Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	74
Tablo 8. Katılımcı Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	74
Tablo 9. Katılımcı Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Dağılımı	75
Tablo 10. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler	76
Tablo 11. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler.....	76
Tablo 12. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler	77
Tablo 13. Kod Listesi ve Temalar	103
Tablo 14. Araştırmacılar Arası Uyum	104
Tablo 15. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler	106
Tablo 16. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	107
Tablo 17. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Testi Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler.....	107
Tablo 18. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	108
Tablo 19. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler	108
Tablo 20. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler.....	109
Tablo 21. Farklı Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Araştırma Bulguların Uyum Tablosu	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü.....	40
Şekil 2. Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	41
Şekil 3. Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması	43
Şekil 4. İkinci Eylem Planı Süreci: Yansıtıcı Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması	43
Şekil 5. Üçüncü Eylem Planı Süreci: Özenli Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması	43
Şekil 6. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları.....	46
Şekil 7. Bolvadin Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9/A Sınıfı Yerleşim Planı.....	49
Şekil 8. Araştırma Verilerini Toplama Çizelgesi.....	54
Şekil 9. Değer Örümceği.....	99

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
dk.	:Dakika
EDBÖ	: Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği
Max.	:Maksimum değer
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min.	:Minimum değer
N	:Toplam öğrenci sayısı
vd.	: Ve diğerleri
X	:Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Ülkemizde ve teknolojik gelişmeleri takip eden birçok ülkede son yıllarda akademik eğitimin yanı sıra düşünme becerileri ve stillerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetlerin yürütülmesi amaçlanmaktadır. Bilgi sahibi bireylerden çok bilgiyi elde etme becerilerine sahip, elde ettiği bilgiyi stratejik yönlerden inceleyip kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu açıdan modern eğitim sistemlerinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırma amacı önem taşımaktadır.

Kalkınmış bir toplum oluşturabilmenin temel basamaklarından biri nitelikli düşünen ve yeterlilik sahibi bireylerin olduğu bir toplum kurmaktır. Fisher (1999: 52) bu konuyla ilgili olarak çalışmasında öğrencilerin gelecekte tahmin edemeyecekleri bir dünyaya hazır olmaları için bazı becerilere sahip olmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Hayatlarını kontrol edebilmeleri adına eleştirel ve yaratıcı düşünme konusunda üstün becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun formülünü ise “nasıl düşündüklerini öğrenme” ve “nasıl öğrendiklerini düşünme” üzerine yoğunlaşmak olarak açıklamıştır. Daha net bir ifadeyle eğitim sürecinde öğrencilerin düşünme faaliyetini etkin bir şekilde irdelleyebilecekleri fırsatlar sunulmasını dile getirmektedir. Kurşunlu da (2014: 3) araştırmasında çağdaş eğitim anlayışına göre öğrencilere ne düşüneceklerinden ziyade nasıl düşüneceklerinin öğretilmesini savunmaktadır. Karakuş (2012: 1) bir toplumun nitelikli düşünebilmesini eleştirel düşünme becerisi ile ilişkilendirerek bu duruma vurgu yapmıştır. Araştırma faaliyeti boyunca eleştirel düşünmenin önemli ve güçlü bir kaynak olduğunu dile getirmiştir. Kefeli ve Kara (2008: 341) yaptıkları çalışmada çocuklara felsefe öğretilerek eleştirel düşünme becerisinde bir gelişim olup olmayacağını ele almışlardır. Çalışmalarının amacını sistematik düşünen, düşüncelerini rahatlıkla ifade eden, sorgulayan ve yaşadıkları çevreyi anlamlandırmaya çabalayan bireyler yetiştirme yolları bulmak olarak belirtmişlerdir. Buna göre satranç kulübünden 6 öğrenci ile nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonunda ise çocukların hayal kurmaya dair düşüncelerinin olumsuz nitelikte olduğu ve bazı durumlarda düşüncelerini ifade etmekten çekindikleri belirlenmiştir. Çocukların hayal kurma alışkanlıklarının pekiştirilmesi ve

düşüncelerini özgüvenle ifade etmelerini desteklemek amacıyla felsefe eğitiminin önemine vurguda bulunmuşlardır.

Belirlenen amaçlar doğrultusunda Sönmez (2016: 1) uygulanacak eğitim programları ile bağımsız ve yaratıcı düşünebilen, kendine güvenen, sorunlara çözümler bulan, girişimcilik ruhuna sahip ve risk alabilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi üreten ve değişimlere ayak uydurabilen, zihinsel olarak esnek bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gündoğdu, Eraydın ve Kızılkaya'nın da (2016: 49) dile getirdiği şekilde günümüz eğitiminde bilgiyi aktarmak yerine; öğrencinin doğru cevabı kendisinin bulabilmesi adına düşünmeyi öğrenmesi kavramı ön planda yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise düşünme eğitimi ile ilgili gelişmelere ayak uyulmasını sağlama amacıyla 7. ve 8. sınıflar için Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı oluşturularak okullarda okutulması hedeflenmiştir. Buna göre hazırlanan öğretim programının vizyonu incelendiğinde; farklı bakış açılarını deneyebilen, başka görüşlere açık, kendine özgü bir perspektif oluşturabilen; insanlığın sanatsal, felsefi ve bilimsel birikimine karşı ilgili; gelişmeleri anlama ve yorumlama yetisine sahip; empati ve duyarlılık gücü olan; karşılaştığı sorunlar karşısında alternatif çözümler üretebilen; yaşadığı kültür ve değer ortamı konusunda farkındalığı bulunan ve nihayetinde bütün bu yeterlilikleri gösterecek şekilde eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak bir yönelim oluşturabilmenin hedeflendiği dikkat çekmektedir (MEB, 2016: 1).

Eğitim ve öğretim alanında belirtilen hedeflere uygun olarak son zamanlarda ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek bu doğrultuda eğitim programları hazırlanmıştır. Detaylı olarak ele aldığımızda yapılandırmacılık İngilizce constructivism kelimesinden gelmekte ve bilgiyi yapılandırma, kurma, bütünleştirme, yapısalcı öğrenme, inşacılık ve oluşumculuk gibi kavramlara karşılık gelmektedir (Cebeci Senger, 2007: 20). Başka bir ifadeyle ele alacak olursak Demirel'in (2014: 159) deyişiyle yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şekli; bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Erdem (2013: 62) bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeleri için bilgiyi yapılandırmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Yapılandırma sürecinin ise bireyin yaşamı boyunca devam etmesi

gerektiğini ifade etmiştir. Yapılandırmacılık ile ilgili olarak Özden (1998: 54) ise bilginin keşfedilmediğini ama yorumlandığını, ortaya çıkarılmadığını ama şekillendirildiğini yani birey tarafından oluşturulduğunu öne sürmüştür. Bu paradigmaya göre yapılandırmacılıkta bireyin kendi tecrübeleri, gözlemleri, yorumlamaları ve mantığı oldukça önem taşımaktadır. Yapılandırmacılığın eğitim öğretim sürecine aktarımı ise ülkemizde 2004-2005 ders programlarına göre öğrencilerin daha aktif olarak öğrenme sürecine dahil olmaları ve kendi öğrenmelerine katkıda bulunmaları hedeflenerek sağlanmıştır.

Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın ve Çakıroğlu (2005: 5) 2004-2005 yılı T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun yayınlamış olduğu öğretim programı değerlendirme raporunda öğrencinin merkeze alındığını ve becerilere önem verildiğini belirtmişlerdir. Öğretim programında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilerin ön planda olduğunu ifade etmişlerdir. 2011 yılı eğitim öğretim döneminde İlköğretim 6-8. sınıf seviyelerinde okutulan Düşünme Eğitimi dersinin vizyonu incelenecek olduğunda ise düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme kültürü oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme ilişkisi kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı fikirlere saygı duyan bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2011: 4). Bahsedilen öğretim programı güncellenerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son olarak 2016 yılında 7-8. sınıflar için Düşünme Eğitimi Dersi öğretim programı dersi yayınlanmıştır. Yeni program Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak hazırlanmış ve düşünme eğitimi dersi ile alan bilgisi ya da bir felsefe öğretilmeye çalışılmadığı düşünme yetisinin geliştirilmesinin hedeflendiği vurgusunda bulunulmuştur. Bireylere eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmanın amaçlandığı dile getirilmiştir (MEB, 2016: 5).

Gelen (1999: 2) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz olduğuna dair görüşünü; okullarda idareci ve öğretmenlerin araç-gereç yokluğunu öne sürüp kendi yetersizliklerini öğrencilere yansıtmaktadırlar şeklinde öne sürmüştür. Ancak düşünmeyi ve üretmeyi bilen öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerinde bir rehber olduklarını

da ifade etmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın düşünme eğitimi ile ilgili çalışmalarında gerekli ilerlemenin sağlanamamasında öğretmenlerin düşünme becerilerinde ve yaratıcılıklarındaki eksiklikte bir sebep olarak ele alınabilir.

AMAÇ

Öğrencilerin akademik yaşamlarında ezberleyerek öğrenmelerinden ziyade analiz ve sentez yaparak öğrenme sürecinde etkin bir şekilde öğrenmeleri her zaman tavsiye edilmektedir. Günümüz eğitim sisteminde edilgen bir öğrenci profili yerine aktif bir öğrenci profili oluşturabilmek hedeflenmektedir. Bilgiye eleştirel yönden bakabilen, öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini öne çıkaran ve özenli düşünebilen bireyler yetiştirilmesi amacıyla çalışmada yürütülecek eylem planları doğrultusunda öğrencilerin düşünme alışkanlıklarının olumlu yönde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yürütülecek olan tez çalışmasında öncelikle lise 9. sınıf öğrencilerinin sınıf içi uygulamalarla eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerini aktif kılmak hedeflenmektedir. Bununla birlikte hazırlanacak eylem planlarının aksaklıklarının görülmesi ve belirlenen eksikliklerin düzeltilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonunda 9. sınıf öğrencileri için düşünme becerilerini geliştirici örnek eylem planı taslağı öne sürülmesi beklenmektedir.

Uygulanan her eylem planı ile öğrencilerin bu düşünme becerilerinde gelişme sağlanması hedeflenmektedir. Çalışmanın sonunda ise öğrencilerle tekrar görüşmeler yapılarak yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve özenli düşünme becerilerinde bir ilerleme yaşanıp yaşanmadığı tespit edilecektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Mevcut durum nedir?
- 2) Karşılaşılan güçlükler nelerdir?
- 3) Karşılaşılan güçlüklerle yönelik çözümler nelerdir?
- 4) Uygulanan eylem planları öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl etkilemiştir?
- 5) Öğreticinin karşılaştığı güçlükler nelerdir ve karşılaşılan güçlüklerle ne gibi çözümler getirilebilir?

ÖNEMİ

Modern dünyanın gelişen ve değişen ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için günümüzde her bireyin bir bilgiyi anlama, yorumlama ve işleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumuna uyum sağlamak adına araştıran, kendini geliştirmeye açık, eleştirme becerilerine sahip, yansıtıcı düşünebilen, düşündüklerini en doğru yollardan ifade edebilen, problemlere çözüm bulmakta esnek düşünebilen bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu hedeflerin toplumsal olarak gerçekleşmesini sağlamak için okulların kullandığı öğretim programları, okutulan ders içerikleri yeniden gözden geçirilmekte ve güncellenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirme, analiz becerilerini artırma, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerisini geliştirme gibi hedeflerle 2017-2018 yılından itibaren kademeli olarak okutulmak üzere Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi (7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının uygulanmasına karar vermiştir. 2011 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarına düşünme becerileri ile ilgili çeşitli dersler yerleştirmektedir. Ancak yapılan bu çalışmalara rağmen öğrencilerin düşünme becerilerinde istenen ilerlemenin sağlanamamış olması bu konudaki faaliyetlerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğrencilerin düşünme becerilerinde gelişim sağlayacak uygulama temelli çalışmalar yapılması ve öğrencilerin aktif bir şekilde düşünme eğitimi almaları önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, öğrencilere çeşitli düşünme becerilerini öğretme hedefli çalışmaların sayıca yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Yürütülecek bu çalışma ile alandaki bu yetersizliğin giderilmesi ümit edilmektedir.

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak araştırmada düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerisi üzerine çalışılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce sınıf içinde öğretmenin yaptığı gözlemler sonucunda belirtilen düşünme becerilerine yoğunlaşılmıştır. Çalışmanın lise türü olarak Meslek Lisesi'nde uygulanacak olması ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olması sorgulama, karşılaştıkları problemlere yeni bakış açıları geliştirme ve duygu-düşüncelerini ifade etme konularına öncelik verilmesine sebep olmuştur. Düşünme Eğitimi ile ilgili yapılan

alıřmalar incelendiğinde eleřtirel dűřűnme, yansıtıcı dűřűnme ve yaratıcı dűřűnme űzerinde bir yoğunlařma olduđu gűrűlmektedir. Ancak ilgili alandaki literatűrde űzenli dűřűnme becerisi ilgili yűrűtűlen bir arařtırmaya rastlanmamaktadır. Dűřűnme becerileri ile ilgili çalıřmaların evren ve űrneklem grupları deđerlendirildiğinde ise genellikle űđretmenlerle, űđretmen adaylarıyla, ortaokul ya da ilkokul űđrencileriyle birlikte çalıřıldıđı fark edilmiřtir (Alp ve řahin-Tařkın, 2015: 311). Bu çalıřmanın ise 9. sınıf űđrencilerinin dűřűnme becerilerini geliřtirmeye yűnelik olması yani lise űđrencilerinin dahil edilecek olması yűrűtűlecek olan tezi benzer çalıřmalardan űnemli bir noktada ayırmaktadır.

Milli Eđitim Bakanlıđı'nın çeřitli gűncellemelerle eđitim űđretim sűrecine dűřűnme eđitimini dahil etme çabalarına ve űlkemizde dűřűnme eđitimi ile ilgili çeřitli çalıřmalar yapılmasına rađmen dűřűnme sűre ve becerilerinde beklenen ivme yakalanamamıřtır (Yűce, 2012: 2). Liselerde eleřtirel dűřűnme becerisi űzerine çalıřma yapan Karadeniz (2006: 2) farklı eđitim problemlerinin tartıřıldıđı platformlarda Tűrk eđitim sisteminin űđrencilere eleřtirel dűřűnmeyi űđretmekte yetersiz kaldıđını ifade etmektedir. Bu çalıřmalardan yola çıkarak űđrencilerin dűřűnme becerilerini geliřtirmek için ne tűr etkinlikler yapılabilieceđi űzerine yoğunlařılacaktır. Etkinliklerin ve arařtırma boyunca uygulanacak eylem planlarının tasarlanmasında İpřirođlu'nun (2015: 47) eleřtirel dűřűnmeyi űđretme amacıyla řu iki tavsiyesi faydalı olacaktır: 1. űđrenciye okuma sevgisinin ve alışkanlıđının ařılanması. 2. Dűřűnmeye ađrılık veren bir ders programının dűzenlenmesi. űđrenci ve űđretmenlerin dűřűnmeye yűnelik becerilerini geliřtirebilmek adına yűrűtűlecek olan bu tez çalıřmasının ve uygulanacak olan eylem planlarının yararlı bir bakıř açısı sađlayacađına inanılmaktadır.

Arařtırmada ele alınacak olan eleřtirel dűřűnme, yansıtıcı dűřűnme ve űzenli dűřűnme becerisi gűnűműzde akademik alanda, iř hayatında ve gűnlűk yařamda bařarılı bireylerin sahip olması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu açıdan gűncel bir konu ve eđitim alanında űzerinde yeterince çalıřılmamıř bir tez konusu seçilmiřtir. Dűřűnme becerileri ve stilleri űzerinde çeřitli çalıřmalar yűrűtűlmű olmasına rađmen űđrencilerin dűřűnme becerilerini iyileřtirmeye yűnelik eylem arařtırması sayısının yetersiz olduđu dikkat çekmektedir. Buna ek olarak

yapılan diğerk çalışmalarda özenli düşünme becerisi ile ilgili bir araştırma yapılmadığı fark edilmiştir.

Belirtilen konunun araştırılmasının sebebi ise günümüzde her alanda yenilikçi, üreten ve analiz-sentez yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmasıyla ilişkili olarak eğitim faaliyetlerinin uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak amaçlı bir taslak eylem planının oluşturulmasının yararlı olacağına inanılmasıdır. Kuramsal olarak ise eleştirel düşünme becerisi ile ilgili çalışma sayısı fazla olmasına rağmen yansıtıcı düşünme becerisi ve özenli düşünme becerisinin ele alındığı çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir (Alp ve şahin-Taşkın, 2015: 311). Aynı zamanda yapılan çalışmalarda genellikle nicel araştırma desenlerinden yararlanırken nitel veri toplama araçlarına başvurulmadığı dikkat çekmiştir. Belirtilen durumla ilgili olarak Gündoğdu, Eraydın ve Kızılkaya (2016: 54) düşünme eğitimi gibi süreç temelli bir olgunun nitel araştırma desenleri yerine nitel desenlerle ele alınmasını düşündürücü olarak ifade etmişlerdir. Bu sebeple yürütülecek çalışmanın kuramsal açıdan ve sonuçlarının uygulamada kullanılması bakımından nc olması beklenmektedir. Elde edilecek sonuçlar ve bulgularla alan yazında rehberlik yapması hedeflenmektedir.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

9. sınıf ğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri kazanmaları ve sahip oldukları becerileri geliştirmelerine yönelik olarak çalışmaya katılan ğrenci görüşlerinden, ğretmen ve ğrenci günlüklerinden, sınıf içi gözlem formlarından, düşünme becerileri ile ilgili ölçeklerden ve ğrenci performans ürünleri değerlendirme formlarından elde edilen veriler ele alınacaktır. Toplanan veriler ışığında yapılan eylem planları tekrar gözden geçirilecek ve gerekli düzenlemeler yapılacaktır.

Bu değerlendirme sırasında araştırma;

1. 2018-2019 eğitim ğretim yılı Afyonkarahisar ilindeki örnekleme alınan 9. sınıf öğrencileri ile
2. Araştırma sürecinde geliştirilecek ve uygulanacak olan eylem planları ile elde edilen verilerle

3. Hazırlanan eylem planlarının çalışmada belirlenen sırada uygulanması ile
4. Araştırmacının nitel ve nicel veri toplama amacıyla kullanacağı araçlarla sınırlıdır.

TANIMLAR

Düşünme: Düşünme, bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için gerçekleştirdikleri zihinsel bir etkinliktir (Saban, 2000: 117).

Düşünme Eğitimi: Düşünme eğitimi, bilgiyi anlamlandırma, işleme, yapılandırma ve yeniden üretme becerisine yaptığı katkı ile diğer bütün eğitimlerin temelini oluşturur (MEB, 2016: 1).

Eleştirel Düşünme: Önyargı ve tutarlılıkları değerlendirme, birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarsamaları ve nedenleri değerlendirme, varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme, açıklamaların eksik taraflarını ve belirsizlikleri görme tanımlamaların yeterliğini ve uygunluğunu ölçme (Akbiyık, 2002: 4).

Yansıtıcı Düşünme: Dewey, yansıtma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu aşamalar belirli bir sırada olmak zorunda değildir; ancak yansıtarak öğrenme sürecini biçimlemek için birbirleriyle uyumlu olmalıdırlar. Bu beş aşama, öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 84).

Özenli Düşünme: Özenli düşünme; amaç-aracı belirlemede, neden-sonuç ilişkilerinde, seçeneklerin değerlendirilmesinde, önem ve öncelik sıralaması ile bütün bunların ve diğer becerilerin ifade edilmesinde hayata geçen bir düşünme şeklidir (Sönmez, 2016: 23).

Yapılandırımcılık: Yapılandırımcılık, bireyin “zihinsel yapılandırımcılığının” sonucu gerçekleşen bilişsel tabanlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem, 2013: 62).

Eylem Araştırması: Eylem araştırmaları eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını, eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini ve

uygulamasını, bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktadır. Böylece eğitimsel sorunların ele alınmasında farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Eylem araştırmaları, öğretmenin öğretme ve sınıf içi sorunları çözme çabasının bir yansımasıdır (Ocak, 2019: 2).

Öğretim Programı: Öğretim programı, okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2014: 6).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde düşünme eğitiminin tanımı yapılacak ve düşünme becerilerinden sırasıyla; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri açıklanacaktır. İfade edilen düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda yer alan tartışmalar incelenecektir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar özetlenecektir.

1.1.DÜŞÜNME NEDİR?

Düşünmenin önemi ve öğretimine dair günümüze kadar birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen alanyazında düşünme üzerine ortak bir tanımın oluşturulamadığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple ilk olarak düşünmenin tanımları üzerinde durulacaktır.

Düşünme, Watson ve Glaser (1964) tarafından; tavır, bilgi ve becerilerden oluşan karma bir düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (akt. Kazancı, 1989: 40). Düşünme sürecinde ise şu özelliklerin olduğunu ifade etmişlerdir.

- 1.Problemin varlığını tanıma becerisi ve doğru olduğu belirtilenler için genel olarak kanıt bulma ihtiyacı hisseden araştırmacı bir tutum,
- 2.Gerekli çıkarımların niteliklerini ve farklı türdeki kanıtların doğruluğunu öne süren genellemeler ve soyutlamalar hakkında yeterli bilgi ve
- 3.Bu bilgi ve tutumu uygulamada beceri.

Türk Dil Kurumu'nun (1966) tanımına başvurulduğunda ise düşünme, zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak gereğiyle inceleme, karşılaştırma ve aradaki ilgilerden yararlanma gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihniyle arayıp bulmak, tasarlamak ve anımsamak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farabi (1974: 18) ise düşünmenin toplumların sahip olabileceği en yüce erdem olarak ifade etmiş ve düşünme erdemiyle insanların anlayış ve empati gücü kazandığını belirtmiştir. Böylelikle mutlu, faydalı ve güzel bir hayat yaşanacağını öne sürmüştür. Bu tanımı destekler nitelikte De Bono (1993: 5) yaratıcılık, tasarlama, girişimcilik ve yeni birşeyler yapmak için düşünmeye ihtiyacımız olduğunu belirtmektedir. Özden'in (1998: 18) düşünme tanımı ise elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen kavramsallaştırma, analiz etme ve değerlendirme işlemlerinin tamamı olarak ifade edilmektedir.

Keyser ve Broadbear (1999: 111) düşünme ile ilgili ilk tanımların eski Yunan'a kadar dayandığını ifade etmektedirler. Eski Yunan'a ait düşünme tanımını ise analiz, yargıya ulaşma ve ulaşılan yargının değerlendirilmesi aşamalarını içeren zihinsel faaliyetler olarak açıklamışlardır.

McGregor (2007: 7) düşünmenin eski Yunan'a dayandığını destekler nitelikte kitabında Yunanlıların en eski düşünme öğretmenleri olduklarını belirtmiştir. Sokrates'in öğrencilerine problem çözme ile ilgili görevler verdiğini ve "diyaloglar" aracılığıyla onların öğrenmelerini desteklediğini öne sürmüştür. Diyaloglar sayesinde Sokrates'in öğrencileri kendi aralarında fikir üretip bu fikirleri tartışma fırsatı bulmuşlardır. McGregor (2007: 10) kitabında düşünmenin Piaget ve Vygotsky tarafından nasıl tanımlandığına da yer vermiştir. Piaget'e göre; düşünme, öğrenenlerin dünya ile etkileşimleri sonucu zihinsel olarak oluşturdukları aktif bir süreçtir. Vygotsky ise düşünmeyi daha çok sosyalleşme sonucu oluşan bir kavram olarak ele almıştır.

MEB (2011: 3) ise düşünmeyi, günümüzde en çok kabul gören tanımıyla; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemi olarak tanımlamıştır. Düşünme insanın doğuşuyla elde ettiği, yaşamı boyunca da çeşitli yollarla geliştirebileceği bir özellik olarak belirtilmiştir.

Cücelioğlu (2001: 216) ise düşünmeyi, bir amaca yönelik sistematik zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kurnaz'ın (2011: 9) düşünme tanımına bakıldığında; bireyin bağlamı anlayabilmek için aktif, sistematik ve amaca yönelik olarak gerçekleştirdiği zihinsel süreçler ifadesiyle açıklandığını görebiliriz. Dilekli

(2015: 16) ise düşünme becerisi ile ilgili tanımlar incelendiğinde düşünmenin sıradan bir eylem değil; amaçlı ve planlı bir zihinsel süreç olduğunu belirtmiştir. Düşünmeyi, bireyin sahip olduğu veriler ışığında sonuca ulaşma çabası olarak tanımlamıştır.

İncelenen bu tanımlardan yola çıkılarak düşünme, bir amaca yönelik eldeki veriler doğrultusunda inceleme yaparak zihinsel bir tasarı ortaya koymak şeklinde ifade edilebilir. Düşünme ile ilgili verilen tanımlar incelendiğinde çok kapsamlı oldukları fark edilmektedir. Düşünme üzerinde daha detaylı çalışıldığında ise farklı düşünme türleri ve becerileri karşımıza çıkmaktadır. Yürütülecek olan araştırmada düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar yapılacaktır.

1.2.ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI

Ennis'in (1985: 45) yaptığı açıklamaya bakıldığında eleştirel düşünmenin, neye inanmak ya da yapmak gerektiğine karar verirken odaklanılan yansıtıcı ve mantıklı düşünme şekli tanımıyla karşılaşılmaktadır. Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990; akt. Tomaç, 2012: 15) eleştirel düşüncenin üç temel boyutunu şu şekilde açıklamışlardır:

1.Doğru düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun bir uygulamayı gerektirir.

2.Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de objektif olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar problemi veya soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayıltıları, temel kavramları, ilke ve kuramları, kanıt, veri ve nedenleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları ve düzenlenen görüşün genel hatlarını, izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3.Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür.

Kaya (1997: 8) ise çalışmasında eleştirmeyi, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme olarak açıklamaktadır. Eleştirel düşünmenin özellikleri Özden'e (1998: 107) göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 1.Ön yargı ve tutarlılığı değerlendirme,
- 2.Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
- 3.Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme,
- 4.Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
- 5.Fikirlerin eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme ve
- 6.Tanımlamaların yeterliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Sözlük anlamıyla bakıldığında, “eleştirel düşünme” tamlamasının, “inceleme, sına, yargılama esasına dayanarak yeni düşünceler üretme” anlamı taşıdığı görülmektedir (Munzur, 1999: 46). Eleştirel düşünme eğitimleri alan öğrencilerin;

- Grup içi etkileşim yoluyla derslerde katılımcı, etkin, ilgili ve daha paylaşımcı olduklarını
- Bağımsız düşünmeyi ve karar vermeyi öğrendiklerini
- Demokrasi bilinci kazandıklarını
- Konu ile ilgili kalıcı bilgiler edindiklerini
- Öğrencilerin kendilerini ve karşılarındakileri daha iyi tanıdıklarını, çevre bilinci edindiklerini
- Öğrencilerin yaşamlarının zenginleştiğini
- Kendilerine güvenlerinin arttığını ve
- Araştırma yapmaya yönlendiklerini belirtmiştir (Munzur, 1999: 63).

Günümüzde modern toplumun ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için eğitim kurumları öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Akbıyık (2002: 3) eleştirel düşünme becerisini kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlemiştir. Şahinel (2002: 3) araştırmasında eleştirel düşünmeyi; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, açık, dikkatli ve mantıklı düşünme olarak ele almıştır. Bu düşünme türünde ise önemli olan becerileri önyargı, varsayım, tutarsızlıklar ve çeşitli olguları tanımak, önyargı ve tutarlılıkları değerlendirmek, birinci el ve ikinci el kaynakların ayırımına varmak, çıkarsama ve nedenleri değerlendirmek, fikir ve iddiaları ayırt etmek ve açıklamalardaki belirsizlikleri görmek olarak sıralamıştır.

Akdemir (2004: 44) yaptığı çalışmada Sokrates'in "*Sorgulanmamış yaşam yaşamaya değmez.*" ifadesi ışığında sorular yoluyla düşünmeyi öğrenme ve felsefi düşünme üzerine yoğunlaşmıştır. Düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirebilmenin felsefi düşünme ortamı oluşturma ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Düşünme işlevinin temel amacı, yaşamımızdaki olaylara anlamlar yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir şekilde kimliklendirmektir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 16). Düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisi ile belirtilen bu hedefler yerine getirilebilmektedir. Eleştiri, etimolojik olarak Yunanca critic ya da kritike kelimelerinden gelen ve Latinceye criticus olarak geçtikten sonra farklı dillerde anlam olarak yargılamak anlamına gelmektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 21). Karakuş (2009: 11) eleştirel düşünmeyi, bilimsel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme şekilleriyle birlikte popülerliği artan bir üst düzey düşünme şekli olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme ve dil öğretimi üzerine çalışan Karadüz (2010: 1571) eğitim sistemimizin ezberci yanını ve kavramların öğrenenlere sorgulanmadan aktarılmasını eleştirmiş bu sebeple öğrencilerin sosyal yaşamlarında kendilerine has yorumlar yapamadıklarını ve kendilerini gerçekleştiremediklerini belirtmiştir. Bilgiyi ezberleme ve aktarma anlayışı yerine öğrenme sürecinde yorum yapma, farklı görüşleri inceleme, problemleri bulma, problemler üzerine keşifler yapma ve değerlendirme süreçlerinin ön plana çıkarılmasının öneminden bahsetmiştir.

1.1.1. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar

Bu bölümde düşünme becerilerinden eleştirel düşünme ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalara ve araştırma sonuçlarına yer verilecektir.

Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007: 511) tarafından üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinin güncel tartışmalı bir konu bağlamında değerlendirilmesi şeklinde bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, mezun olunan lise ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından araştırılmıştır. Yazılı bir kompozisyon metni kullanılarak öğrencilere güncel tartışmalı bir konu üzerine açık uçlu sorular sorulmuş ve buna ek olarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme becerisini incelemek amacıyla Faciona ve Faciona tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerisini kullanabilme düzeyleri açısından toplamda 6 düzey içinde ikinci düzeyde oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak yerleşim yerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008: 25) araştırmalarında eleştirel düşünme eğitiminin Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmayı 19-22 yaş aralığında toplam 40 Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın başlangıcında Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak puanları eşit olacak şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve 10 haftalık bir süreçte deney grubu ile 90 dakikalık eleştirel düşünme eğitimi programını uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda ön test, son test ve izleme testi sonuçları değerlendirildiğinde deney grubunun puanlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Eleştirel düşünme ile başka bir araştırmada ise Yağcı (2008: 26-27) ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin uyguladığı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik aktiviteler ve aktivitelerin yapılmasında karşılaşılan problemleri incelemek için bir tarama çalışması yapmıştır.

Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından araştırma bulguları elde edilmiştir. Buna göre genel anlamda; sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili aktivitelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, etkinlikler için araç-gereç ve zaman yetersizliği yaşandığını ifade etmişlerdir. Programda yer alan etkinlikler dışında öğretmenlerin daha farklı çalışmalar yapmadığı belirtilmiş ve öğretmenlerin aktiviteleri uygulamak için zaman, mekan ve maddi imkanlar konusunda sıkıntı yaşadıkları tekrar vurgulanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretme konusunda büyük oranda rol oynadıkları ifade edilerek bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiği ve etkinliklerin daha verimli yerine getirilebilmesi için sınıf ortamlarının fiziki koşullarında iyileştirilmeler yapılmasının önemi belirtilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Çelik (2009: 79) yaptıkları çalışmada Türk Edebiyatı derslerini eleştirel düşünme açısından incelemişlerdir. 2005 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Türk Edebiyatı Programının öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak adına pozitif bir adım olduğunu ve yeni programda eleştirel düşünme becerisine önem verildiğini belirtmişlerdir. Türk Edebiyatı dersi için kullanılacak olan kitapta Kitap Okuma Öz Değerlendirme Ölçeği, Öğrenci Ürün Dosyası, Grup Değerlendirme, Düşünce Yazıları Okuma ve Değerlendirme, Şiir Kitabı Okuma gibi çeşitli değerlendirme ölçütlerine yer verilmiştir. Araştırmacılar bu ölçeklerin öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma adına yeterli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kanbay (2013: 29-33) yürüttüğü çalışmada hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. 44'ü deney grubu, 49'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 93 hemşirelik birinci öğrencisi araştırmaya katkıda bulunmuştur. Oluşturulan gruplara 12 haftalık eleştirel düşünme eğitimi verilmiş ve bu eğitimlerden önce ve sonra “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı düzeyde artış olduğu, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisinde ise anlamlı düzeyde azalma olduğu, son test sonuçlarına göre ise eğitim anlamlı düzeyde yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Ertaş-Kılıç ve Şen (2014: 13) okul dışı öğrenmeye dayalı Fizik eğitimi ve eleştirel düşünmenin öğrenci tutumlarına etkisi üzerine bir Anadolu lisesinde 9. sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Bir kontrol grubu ve 3 deney grubu (deney grupları sırasıyla A, B ve C) oluşturmuşlardır; A grubundaki öğrenciler eleştirel düşünmeye dayalı ders almışlardır, B grubundaki öğrenciler okul dışı öğrenmeye dayalı etkinliklerin olduğu dersi almışlardır. C grubundaki öğrenciler ise hem eleştirel düşünme üzerine hem de okul dışı öğrenmeye dayalı etkinliklere katılmışlardır. Araştırma sonuçları farklı gruplarda kayıtlı olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve fizik dersine karşı tutumlarında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Okul dışı bilimsel etkinliklerle destekli eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin Fizik dersine karşı tutumlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Alkın-Şahin ve Tunca (2015: 203) ise çalışmalarında eleştirel düşünmenin öğretiminde ve felsefe yöntemlerine başvurulmasının etkisiyle ilgili bir araştırma yürütmüşlerdir. Eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretiminin sağlanması için bu eğitimin felsefenin unsurlarına dair bilgili öğretmenler tarafından verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu daha açıklayıcı olarak ifade edebilmek için çalışma sürecinde felsefe ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki ve bu kavramlara dair ortak unsurlardan bahsedilmiştir.

Farklı bir çalışmada ise Gülle (2015: 127) beden eğitimi spor yüksek okulunda eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerini incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ele almıştır. Yapılan çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş toplamda 6296 öğrenci katılmış; veri toplama aracı olarak ise Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan "Empatik Eğilim Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin ele alınan değişkenler açısından eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varıldığı dikkat çekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve empatik eğilim göstermeleri yönünde pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir.

Son olarak Bayram (2015) ise çalışmasında Webquest destekli eleştirel düşünme eğitimi uygulamalarının İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ve İngilizce yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 1. sınıf İngilizce öğretmen adaylarından 30'u deney grubu, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 katılımcı katkı sağlamıştır. 6 haftalık uygulama sonunda Kalifornia Eleştirel Eğilim Ölçeği'nin Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan Türkçe versiyonu, öğretmen adaylarının kompozisyonları, Webquest Görüş Anketi ve odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler ışığında; yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve İngilizce yazma becerilerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme farkındalıklarının arttığı sonucuna varılmıştır.

1.2.2. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar

Bir araştırmada Kokkidou (2013: 1) müzik eğitimi ve eleştirel düşünme üzerine çalışmış belirtilen alanlar ile ilgili kavramların alan yazın taramasını yapmıştır. Sanat eğitimi alanındaki diğer konular gibi müzik eğitiminin de eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade ve Persson (2015: 275) öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme ile ilgili araştırmaların metaanaliz çalışmasını yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; tüm eğitim seviyelerinde ve disiplin alanlarında hem genel hem de içeriğe özgü eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerini öğretmek için yararlı stratejiler olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle, diyalog kurma fırsatı sunma, otantik problemlere maruz kalma, öğrencilere örnekler verme ve rehberlik etme eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkilere sahiptir.

Lim (2015: 4) “Eleştirel Düşünme, Sosyal Eğitim ve Öğretim Programı: Taslak Oluşturma Sosyal ve İlişkisel Bir Epistemoloji” isimli çalışmasında okullarda eleştirel düşünmenin hangi oranda yaygınlaştırılıp öğretildiğini, sosyal problemlerin çözümü ve anlamlandırılmasına karşı bireylerin kolektif olarak çalışmalarını sağlayan düşünme, ilişkilendirme ve akıl yürütme biçimlerini ne kadar geliştirdiğini incelemiştir. Araştırmasının bir bölümünde eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili eleştirel düşünmenin genel okul müfredatında yer alması veya sosyal bilgiler

derslerinin içine yerleştirilmesine dair iki yaygın görüşü ele almıştır. Yürüttüğü çalışmanın sonunda ise eleştirel düşünmenin okul müfredatında öğretilmesi için sınıfta uygulanması ve kullanımında dikkat edilecek bazı noktaları vurgulayan sosyal epistemolojik bir çerçeve sunmuştur.

Sinaga ve Feranie (2017: 69) Fizik Eğitimi öğrencileri ve Fizik Programı öğrencilerine modern Fizik dersi uygulamaları içinde otantik yazma çalışmalarının etkisi üzerine araştırma yapmışlardır. Kullanılan araçlar kavram öğrenimi ile ilgili testler, eleştirel düşünme becerisi ile ilgili testler ve yazma değerlendirme rubrikleridir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve kavram öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu; Fizik Eğitimi öğrencileri ve Fizik Programı öğrencilerinin yazma becerileri arasında farklılık olduğu; yazma kalitesi ve kavram öğrenme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ve eleştirel düşünme ve kavram öğrenme arasında düşük düzeyde ilişki bulunduğu; kavramsal anlama artışının yazma alanından etkilendiği ifade edilmiştir.

Walters (2017: 199) “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ve Etkileşimini Geliştirmek için Haberlerin Kullanımı” adlı çalışmasında haber metinlerini kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Araştırma sürecinde her hafta başında öğrencilerine bir haber metni vererek bir rutin oluşturmuştur; öncelikle metinde yer alan bilgi ve kelimeler ile ilgili giriş çalışması yapılmış ardından öğrenciler haber metnine dair kısa notlar çıkarıp devamında da bir özet yazmakla sorumlu olmuşlardır. Her hafta sonunda ise haber metni ile ilgili öğrenciler fikirlerini tartışmışlar ve sınıf içi tartışmaların sonunda da inceledikleri metinle ilgili kendi düşüncelerini kaleme almışlardır. Çalışma sürecinde ders içinde bu rutinler uygulanırken, araştırmacı, öğrencilerin olaylar arasında ilişki kurma ve tartışma becerilerinde gelişim gözlendiğini ifade etmiştir.

Belluigi ve Cundill (2017: 950) Güney Afrika’da Çevre Bilimi dersinde öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerisini geliştiren özellikle Vatandaşlık Bilgisi konusunda daha fazla geçerli pedagojik yaklaşımlar keşfetme talebinden oluşmuş bir müfredat tasarımı üzerine çalışmışlardır. Araştırmada iki haftalık bir süre boyunca yürütülen kursa elli üç lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler bireysel öğrenci değerlendirmeleri, odak grup tartışması, öğretmen günlükleri ve özet değerlendirme

sonuçları da dahil olmak üzere farklı birçok kaynaktan toplanmıştır. Ders boyunca, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi, öğrenciler tarafından seçilen vaka çalışmalarının olasılıklarına ve problemlerine farklı düşünce yaklaşımları ile desteklenmiş, ardından Vatandaşlık Bilgisi hakkında “bilinenlerin” ortak bir incelemesi yapılmıştır. Yaklaşımlar, mezunların eleştirel düşünme ve belirsizlikle baş etme gibi ihtiyaç duydukları becerilerin geleneksel “bilimsel” becerilerden önemli ölçüde farklı olduğu ve bu nedenle geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılmayı gerektirdiği Çevre Bilimi gibi yeni ortaya çıkan konular için alternatif öğretim modelleri ile ilgili olasılıkları vurgulamaktadır. Araştırmacı bu örnek olay incelemesinin, eleştirel düşünce gibi mezunların ihtiyaç duyduğu temel becerilerin beslenebileceği yenilikçi bir yöntemi aydınlattığını belirtmiştir. Araştırma bilişsel ve duyuşsal alanlara köprü oluşturan çoğulcu düşünce yaklaşımlarının kabulüyle Sokratik yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini açıklamaktadır.

Stanton D. ve Stanton W. (2017: 32) “Perakende Satış Dersinde Eleştirel Düşünme ve Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Günlük Tutma” isimli araştırmalarında yenilikçi bir öğretim şeklini incelemişlerdir. Yapılan çalışmayla, çoklu günlük tutmanın öğrencilerin perakende satış kavramlarıyla ilgili bilgi ve ustalığını ölçmek için tasarlanmış sınav puanları üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Sonuçlar, Perakende Satış dersinde uygulanan günlük tutma etkinliğiyle öğrencilerin bilgi ve kavram öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Perakende Satış dersinde öğrenme günlüğü kullanımının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir.

1.3.YANSITICI DÜŞÜNME KAVRAMI

Tanım olarak yansıtma; gözlem yapmak, incelemek, sorgulamak ve çözümleme yapmak becerilerini içermektedir (Dewey, 1952). Dewey’e (1952) göre yansıtıcı düşünme ardışık bir yapıdadır. Ancak bu ardışıklık basit bir şekilde sıralı düşünceler olarak düşünülmemelidir birbiri ile ilişkili, birbirini geliştiren ve destekleyen ardışık düşünceler şeklindedir. Dewey (1952: 30-33) yansıtıcı kişilerde bulunması gereken üç temel tutumdan bahsetmiştir. Bu özellikler ifade edilecek olursa;

1.Açık-fikirlilik: Tek bir taraf dinlemekten ziyade birden çok tarafı dinlemeye istekli olmak, hangi kaynaktan gelirse gelsin olguları dikkate almak ve farklı olasılıkların tamamına dikkat etmek.

2.Samimiyet-içtenlik: Uygulamalı ve ahlaki durumlar kadar zihinsel gelişim için de samimiyetin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir kişi yansıtıcı düşünme sürecinde etkili sonuç alabilmek için tüm kalbiyle odaklanmalıdır.

3.Sorumluluk: Farklı bakış açıları ve yeni fikirler edinmeye açık ve istekli olunmalıdır.

Van Manen, yansıtma süreci ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış ve bu konuda bir model öne sürmüştür. Yansıtma sürecini; teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç düzeyde incelemiştir. Yansıtmanın başlangıç seviyesi teknik alan olarak isimlendirilmiştir. Bu süreçte genellikle yöntemsel problemler belirlenerek problem çözme amaçlı hedef teoriler oluşturulmaktadır. Yansıtmanın uygulama alanında ise yoruma dayanan değer yargıları ön plana çıkmaktadır. Bireysel ve kültürel tecrübeler, algılar, varsayımlar analiz edilerek incelenir.Yansıtma sürecinin en üst düzeyi olan alan ise eleştirel alandır. Burada bilginin değeri ve sosyal şartlar ön plandadır. İkinci sıradaki uygulama eylemi ele alınırken ahlaki ve etik değerler göz önünde bulundurulur (Van Manen, 1977: 227).

Türk Dil Kurumu'nun (1998: 2387) yansıtma kavramına ait tanımı incelendiğinde ise karşımıza; ı ışık, ses, görüntü vb.ni geri göndermek, aksettirmek, mecazi olarak ise iletme, duyurmak, aktarmak ifadeleri çıkmaktadır. Rogers (2002: 849) yansıtmayı, Dewey'in de ifade ettiğı gibi bir düşünme olarak ifade etmektedir ancak bu düşünmenin rastlantısal bir düşünmeyle eş değeri tutulamayacağını da vurgulamaktadır. Çünkü yansıtmanın aksine rastlantısal düşünme disiplinsiz bir düşünme şeklidir. Buna ek olarak Rogers (2002), Dewey'in yansıtmayı şu üç düşünce şeklinden ayırdığını ifade etmiştir; bilinç akışı, buluş ve inanış.

Ünver (2003: 6) yansıtıcı eğitim sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebileceklerini, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebileceklerini, bu süreçteki hatalarını düzeltebileceklerini, pozitif davranışlarını fark ederek bunlar üzerinden kendilerini motive edebileceklerini ve fikirlerini açıkkyüreklilikle açıklayabileceklerini ifade etmektedir. Yansıtma ve yansıtıcı

düşünme becerisi son zamanlarda eğitim alanı ile ilgili çalışmalarda sıklıkla karşılaştığımız kavramlardandır.

Yansıtıcı düşünmenin farklı tanımlarından ve yansıtıcı düşünmede olması gereken özelliklerden bahsedildiği üzere günümüzde bireylerin bu düşünme becerisine sahip olması önem taşımaktadır. Uyguladıkları eylemlerin etkisini ve eksikliklerini belirleyip daha iyi hale geliştirmek adına fayda sağlayacak bir düşünme türüdür. Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi ile eğitim kuramlarından ilerlemecilik kuramı arasında yakın bir ilişki olduğu belirtilebilir. Bakır (2006: 60) öğrencilerin özgür oldukları durumlarda yaşantılarını planlama ve sonuçları değerlendirme konusunda daha rahat olduklarını ifade etmiştir. Bu sebeple öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini desteklemek ve bu becerilerini geliştirmek amacıyla özgür ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sunulması tavsiye edilebilir.

Yansıtıcı düşünme kavramı incelendiğinde ilk olarak John Dewey tarafından ortaya konulduğu görülmektedir (Alp ve Taşkın, 2008: 312). Yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştirmede öğrenme sürecinde farklı araçlara başvurulmaktadır. Bunlar yansıtıcı yazma, video kayıtları, yüksek sesle düşünme, grup tartışmaları, yansıtıcı diyalog ve yansıtıcı günlükler olabilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009: 87). Başol ve Gencer (2013: 929) yansıtma sırasında öğrenenin sonuçtan ziyade sürece yöneldiklerini ifade etmişlerdir ve yansıtmanın olabilmesi için öncelikle öğrenmenin gerçekleşmiş olmasına vurguda bulunarak bireyin öğrendiğini davranışa dönüştürmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Roffrey-Barentsen ve Malthouse (2013: 13) çalışmalarında, yansıtıcı düşünmenin yararlarını şu şekilde sıralamışlardır; 1.yansıtıcı düşünme çalışmaları ile kendi öğrenmelerinizde ilerleme kaydedebilirsiniz, 2.problem çözme ve eleştirel düşünme becerisiz gelişebilir ve 3.karar verme ve plan yapma becerilerinizde ilerleme sağlayabilirsiniz.

Başol ve Gencer (2013: 930) çalışmalarında yansıtmanın bir süreç olduğunu ve bu sürecin döngüsel olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtma sürecinde farklı senaryoların düşünülerek buna dair planlamalar yapmanın esas olduğu öne sürülmüştür. Yansıtıcı düşünme sürecinin adımlarını ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

1.Problem: Problemin ne olduğu tanımlanır.

2.Yansıtma: Bu süreçte nelerle karşılaşılabilir ve olası sonuçlar düşünülür.

3.Planlama: “Ne yapmalıyım?” sorusuna cevap aranarak muhtemel durumlar için hazırlık yapılır.

4.Planı Uygulamaya Koyma: Plan uygulanarak sonuçlarının ne olduğu görülür.

5.Değerlendirme: Sonuçlar üzerinden değerlendirme yapılarak durumun nasıl geliştirilebileceği sorgulanır. Yansıtma yapılarak tekrar olası senaryolar ve sonuçlar düşünülür ve yeni bir planlama yapılır.

Cengiz ve Karataş’a (2016: 8) göre yansıtma, öğrenme hedeflerinin-yöntemlerinin, kişinin kendisinin ve diğer insanların eylemlerinin ve fikirlerinin dikkate alınmasını gerektirir. Öğrenciler yansıtıcı yazılar ile ders içeriğini değerlendirirken öz-farkındalıklarını artırarak konuyla ilgili bireysel anlamlandırmalar yapma şansı elde etmektedirler (Dahl, Peltier ve Schribrowsky, 2018: 107). Bu açıklamayı Fwu, Chen, Wei ve Wang (2018: 20) yaptıkları çalışmayla desteklemektedirler. Akademik başarısızlık sonrası öğrencilerin bir sonraki tavırlarının belirlenmesinde yansıtmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yansıtıcı düşünmeyi; öğrenme sürecinde düşünmenin öneminin belirtildiği, kendini gerçekleştirmenin ve erdemli bir insan olma sürecinde uyumlu ilişkiler edinmenin hedeflendiği Konfüçyüs düşünme şekli ile ilişkilendirmişlerdir.

1.3.1. Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar

Yansıtıcı düşünmenin bireylerin okul hayatında ve iş hayatında önemi ve etkilerine dair yurt içinde birçok çalışma yapılmaktadır; bu çalışmalardan bazılarını kısaca yer verilecektir. Kızılkaya ve Aşkar (2009: 82) öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini belirlemede kullanma amaçlı bir ölçek geliştirmişlerdir. Yansıtıcı düşünme ile yakından ilişkili eylemlerden sorgulama, nedenleme ve değerlendirme olmak üzere üç boyut belirleyerek ölçeği şekillendirmişlerdir. İlköğretim 7. sınıflarda okuyan toplamda 339 öğrenciye uygulanan ölçeğin analiz sonuçlarına göre geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

İlk olarak yansıtıcı düşünme ile ilgili Özden'in (2012: 3) çalışması incelenecek olduğunda yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi üzerinde çalışıldığı ifade edilebilir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeliyle Marmara Üniversitesi'nde İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 16 tane 4. sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Veriler Savran (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yansıtıcı Düşünme Profili Ölçeği", araştırmacı tarafından oluşturulan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği", "Yapılandırmacı Öğrenme Farkındalık Ölçeği", "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Gözlem Formu" ve "Öğretmen Adayı Günlükleri" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında yansıtıcı düşünme profili sontest sonuçlarına göre ve yapılandırmacı öğrenmeye ilişkin farkındalık düzeylerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve yansıtıcı düşünme profilleri kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir.

Başol ve Evin-Gencel (2013: 929) Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlamasını yaparak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak için farklı bölümlerden toplamda 1413 üniversite öğrencisinden veri toplanan bir çalışma yürütmüşlerdir. Yansıtıcı düşünme düzeylerini ölçmek üzere Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik Yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçek tasarlamışlardır. Yapılan analiz sonuçlarına göre oluşturulan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Alp ve Şahin-Taşkın (2015: 311) ise çalışmalarında eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi ve yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili araştırmalara yer vermişlerdir. Bununla ilgili olarak ülkemizde yansıtıcı düşünme alanındaki çalışmaların sayısının yetersiz olduğunu ve yapılan çalışmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ya da orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim kademesindeki öğretmenler üzerine ya da öğrencilerle birlikte uygulamalı olarak yürütülen araştırmaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılacak olan araştırma çalışmalarının belirtilen alanlardaki eksiklikler göz önünde bulundurularak planlanması hususuna dikkat çekmişlerdir.

Demir (2015: 17) araştırmasında Fen Bilgisi öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisini değerlendirmeye yönelik bir çalışma yürütmüş ve 30 Fen Bilgisi öğretmen adayıyla çalışmıştır. Kalifornia Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı düşünme becerisi Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel olarak etkili eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi sergileyen cevaplar sunarken, bazı ölçek maddelerine yönelik cevapların sıklığının öğretmen adaylarının duruşlarını gösterme açısından net bir dağılımının bulunmadığı belirlenmiştir.

Cengiz ve Karataş (2016: 211) ise araştırmalarında öğretmen, öğretmen adayları ve araştırmacılar için yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili bir derleme çalışması yapmışlardır. Sınıf içinde kullanılabilecek yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerle ilgili bilgilendirme yaparak, buna ek olarak 8. sınıfların Fen Bilgisi derslerinde uygulanabilecek bir etkinlik örneğini ele almışlardır.

Kurt (2018: 247) çalışmasında yansıtıcı düşünmede kalite kavramını incelemiş ve yansıtıcı eylemlerin oluşumu ve sınıflandırmasını ele almıştır. Yansıtıcı eylemleri sınıflandırmak için sırasıyla nitel meta-analiz, kavram analizi ve kümeleme analizinden yararlanmıştır. Sonuç olarak 17 yansıtıcı eylem türünün sınıflandığını ve bunlar Yorumlayıcı, İlişkisel, Dönüştürücü ve Duyuşsal olmak üzere dört ana kategoride tanımlandığını ifade etmiştir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik araştırmaların yetersiz kaldığı dikkat çekmektedir. Literatürdeki eksikliğin giderilmesi adına planlanacak olan çalışmaların bu hususun dikkate alınması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.2.3. Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar

Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde ilk olarak Heflich ve Iran-Nejad (1995: 16) “Bütüncül Yapılandırmacılık Açısından Yansıtıcı Eğitim Uygulamaları” adlı çalışmasında öğrenmenin bütüncül yapısının anlaşılmasının, öz-düzenlemenin dinamik ve aktif biçimlerindeki temeli ile, yansıtıcı düşünceden bahsederken neler olup bittiğini net

bir şekilde ortaya koyacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra teknik-rasyonel eğitim düşüncesi paradigması popüler olduğu sürece yansıtıcı düşüncenin eğitim ortamlarında uygulanmasında çeşitli problemlerle karşılaşılmasının muhtemel olduğunu ileri sürmüştür. Ancak bütüncül öğrenmenin ve öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yansıtıcı düşünmenin etkisinin anlaşılmasının bu değişimin erken yaşanmasını sağlayacağını da ifade etmişlerdir.

Kember, Leung, Jones, Loke, Mckay, Sinclair ve Yeung (2000: 381) Yansıtıcı Düzeyini Belirleme amaçlı bir ölçek geliştirip test etmişlerdir. Literatür taraması ve ilk uygulamalar sonunda Alışkanlık, Anlama, Yansıtma ve Kritik Yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edildiğini ifade etmişlerdir. Ölçeğin son halini sağlık bilimleri fakültesinden farklı sekiz sınıftan toplamda 303 öğrenciye uygulamışlardır buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizinin önerilen dört faktörlü yapıyla uyumlu olduğu ve lisans ve lisansüstü öğrencilerin ortalama puanları karşılaştırıldığında dört faktörün her birinde anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Ghanizadeh (2017: 101) “Yükseköğretimde Yansıtıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Kendini İzleme ve Akademik Başarı Arasındaki Etkileşim” adlı çalışmada öğrencileri arasında akademik başarıya katkıda bulunan üst düzey düşünme becerileri (yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme) ve kendi kendini izleme arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir. Örneklem grubunu 196 İranlı üniversite öğrencisi oluşturmuştur ve yansıtıcı düşünme becerisini ölçmek için Kember vd. (2000) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”, eleştirel düşünme becerisini ölçmek için “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, eleştirel düşüncenin ve yansıtıcı düşüncenin tüm bileşenlerinin, en düşük etkiye ve en yüksek etkiye sahip yansımaya sahip olan alışkanlıkla ilgili eylemlerde başarıyı olumlu ve anlamlı bir şekilde öngördüğünü göstermiştir. Öz-izleme dolaylı olarak anlama ve yansıtma yoluyla başarıya olumlu bir etki yapmıştır. Ayrıca, yansıtıcı düşüncenin dört alt ölçeğinde yansıtma ve eleştirel yansımanın eleştirel düşünmeyi olumlu ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-izleme, eleştirel düşünme üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye

sahip olduğu ve yansıtmanın yanı sıra anlamayı da anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediği ifade edilmiştir.

Postholm (2018: 427) ise araştırmasında öğretmenlerin meslek hayatlarında ne gibi zorluklar yaşadıklarını, bu durumları yönetmeye çalışırken ne tür yardımlar aldıklarını ve kendilerini nasıl geliştireceklerine dair nasıl yansıtma yaptıklarını incelemiştir. Araştırmada bir görüşme çalışmasından elde edilen veriler ve araştırmacı ile birlikte çalışan Norveç'teki düşük seviyedeki ortaokullardan öğretmenleri içeren biçimlendirici bir müdahale çalışmasından elde edilen veriler birleştirilerek bu alanların teorik olarak açıklanması amaçlanmıştır. Veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve çalışmada öğretmen gelişimi ile ilgili teorik soruların bazılarının tanımlanması ve tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenler birlikte yansıtma yapmak için gerekli vakte sahip olduklarının farkına varmışlardır ve gelişim süreçleri üzerine birlikte gözlemlerde bulunup yansıtma yapmanın sadece ortak vakte sahip olmakla ilgili olmadığını aynı zamanda işbirlikçi yansıtma yapabilmek için ortak söylemlere sahip olunması gerektiğinin de bilincine varmışlardır.

Heydarnejad, Ebrahimi ve Najjari (2018: 97) benzer şekilde “Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Duygular Arasındaki İlişkiler Üzerine: İranlı EFL Öğretmenleri Örneği” adlı çalışmalarında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve aralarındaki olası etkileşimi ortaya çıkarmak için duygular üzerine araştırma yapmışlardır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Öğretmenler İçin Duygular Ölçeği ile İranlı 160 öğretmenden veriler toplanmış ve belirtilen üç ölçek üzerinde yapılan analizlere göre aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çalışmanın sonunda, başarılı ve anlamlı bir eğitimin ancak öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirildikten sonra verilebileceğini ifade etmişlerdir.

1.4.ÖZENLİ DÜŞÜNME KAVRAMI

Özenli düşünme kavramı son zamanlarda karşımıza çıkan ve yurt içi kaynaklarında hakkında yeterince araştırma yapılmamış bir düşünme türü olarak dikkat çekmektedir. Özenli düşünme kavramını ortaya koyan Lipman (1988) felsefi sorgulama ve etik alanının doğru orantılı olduğunu ve birbirlerinden yoksun

olmamaları gerektiğini savunmaktadır. Sorgulama temelli öğrenmenin tek savunucusu da Lipman değildir. Eğitimde felsefenin önemli figürlerinden biri aynı zamanda Leonard Nelson olarak karşımıza çıkmaktadır. Nelson, modern Sokratik diyalog denilen bir model geliştirmiş ve bu model öğrencilerin bireyselliğine, öğrenmede etkin katılımın önemine, sosyal becerilere ve topluluk duygusuna vurguda bulunmuştur (Davey, 2005: 19). Simister (2007: 23) empatiyi, başkalarının bakış açısıyla birşeyler anlamaya çalışmak ve onları dinlemek için hevesli olmak olarak açıklamıştır.

Özenli düşünme aynı zamanda öğrencilerin bazı kuralları dikkate almalarını ve empati kurmayı da içerir. Rogers'a (1983) göre empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun düşüncelerini, duygularını ve hissettiklerini anlamaya çalışıp bunu ona iletmesi sürecidir. Robert Coles (1997) çocukların karakterleri geliştirildiğinde daha zeki olabileceklerini; çocukların sosyal-ahlaki zekalarının ise empati, saygı ve karşılıklı işbirliği ile geliştirilebileceğini belirtmiştir (Costa ve Kallick, 2008: 11). Gökler'e (2009: 78) göre sosyal bir varlık olan insanın hayatında iletişim kurma ve empati önemli bir yer tutmaktadır. Empati kurma becerisi iletişimin önüne geçen engelleri kaldırarak daha sağlıklı ilişkiler kurulmasına yardım etmektedir.

Genellikle kişinin ses tonu ya da yüz ifadesi gibi bazı uyarıcılar, karşımızdaki kişinin duygusunu doğru bir şekilde hissedip duruma uygun tepkiler vermemizde bize yardımcı olan ipuçlarıdır (Kaya ve Siyez, 2010: 113). Son olarak empati ile ilgili kapsamlı bir açıklamaya baktığımızda Ulrike, Bahram, Nuria, Amir ve Thomas (2010: 110) empatiyi şu üç şekilde ele almışlardır; 1. Diğer bir kişinin ruh haline bürünmek ya da başka bir kişinin hisleri ile duygulanma, 2. Başkasının bakış açısını anlamaya yarayan bilişsel kapasite, 3. Duyguların temelini takip etmeyi sağlayan düzenleme mekanizmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2011: 9) tanımına göre ise özenli düşünme, düşünülen konuya ilgi gösterilmesi ve aynı zamanda düşünme ve ifade etme yolu üzerine dikkat edilerek en azından orta düzeyde bir kaygı duyulması anlamına gelir. MEB'e (2011: 9-10) göre özenli düşünme öğrencilerin takdir etme (değer biçme) ve değerlendirme yeteneğini de geliştirmektedir.

Özenli düşünme duygusal bir beceri olarak ifade edilmekte ve özenli düşünmenin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi bir araya getiren bir formül olduğu söylenmektedir. ‘Özenli Düşünme’ kavramını ilk olarak Matthew Lipman’ın öne sürdüğü görülmektedir ve Lipman, yargılarımızın temelinde duyguların yattığını ve duygularımızın bizim seçimlerimiz, kararlarımız ve yargılarımız olduğunu belirtmiştir (Dombaycı, Demir, Tarhan ve Bacanlı, 2011: 553-554). Özenli düşünme felsefenin etik alanı ile ilişkili olan düşünme boyutudur ve özenli düşünme eleştirel düşünmenin doğru olmasını sağlamaya yardımcı olur (Bacanlı ve Dombaycı, 2012).

Kaya ve Çolakoğlu da (2015: 22) okulda sosyalleşme sürecinde empatinin oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özenli düşünme farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları/ayrımları ölçebilme ve tartabilme şeklinde tanımlanabilir (Çotuksöken, 2016, Hürriyet).

1.4.1. Özenli düşünme becerisi ile ilgili Türkiye’de yürütülen araştırmalar

Özenli düşünme kavramının son zamanlarda eğitimle ilgili çalışmalarda ön plana çıktığını ancak bu konuda ülkemizde literatür taraması yapıldığında oldukça sınırlı sayıda araştırma yürütüldüğünü görebiliriz. Aynı zamanda özenli düşünme kavramının tanımına dair bir fikir birliği olmadığı da dikkat çekmektedir. Alan yazın incelendiğinde yerli ve yabancı kaynaklar tarandığında “özenli düşünme” olarak karşımıza çıkan bu düşünme türünün farklı çalışmalarda “empatik düşünme” şeklinde de karşımıza çıktığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada her iki kavramda özenli düşünme becerisi ile ilişkilendirilerek ele alınacaktır. Bu bölümde yurt içinde özenli düşünme ve özenli düşünme becerisi ile ilgili yürütülen çeşitli çalışmalara yer verilerek ortak bir kavram birliği oluşmasına katkıda bulunulabilir.

Gökler (2009: 77) ise araştırmasında alan yazında özenli düşünmeyle yakından ilişkilendirilen empatik düşünme eğilimi üzerine çalışmıştır. Empatik düşünmenin günlük hayatta kişiler için önemli bir beceri olduğunu belirtmiştir. Empatik düşünme becerisinin ilköğretim öğrencilerinde de ölçülebilmesini sağlamak adına Dökmen (1988) tarafından üniversite öğrencileri için tasarlanan “Empatik Eğilim Ölçeği”ni sekizinci sınıflarda uygulanabilecek şekilde uyarlamıştır. Yapılan analizler sonunda ölçeğin sekizinci sınıf öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliğe sahip

olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Siyez (2010: 110) de çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği geliştirip ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmişlerdir. Çalışmalarında ilköğretim ve lisede okuyan toplamda 1144 öğrenciden veri toplamışlardır. Analizleri her sınıf düzeyinde ayrı ayrı yapmışlardır ve buna göre 3-5. sınıflarla 6-12. sınıfların görünümünün farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple çocuklar ve ergenler için ayrı empatik eğilim ölçekleri oluşturulmasının daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar ve ergenler için oluşturulan ölçeklerin analizler sonunda iki faktörlü olmasına karar verilmiştir ve ölçeklerin geçerlik güvenirliliğinin yeterli olduğu belirtilmiştir.

Empatik düşünme becerisi ile ilgili ölçek geliştirme üzerine Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2010: 174) da bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmalarında Temel Empati Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenirliliğini incelemişlerdir. Yirmi maddelik ölçek Türkçe'ye çevrilmiş ve ardından İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan maddelerin 6 öğrencilik odak grup ve iki uzman tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ölçek 13-21 yaş aralığında 358 ve 359 kişi olmak üzere iki farklı grupta uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçekte bazı değişiklikler yapılması kararlaştırılmıştır. Son olarak güvenirlilik katsayısının yeterli olduğu ve Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu ifade edilmiştir.

Dombaycı vd. (2011: 552) “Dörtlü Düşünme: Özenli Düşünme” adlı çalışmada özenli düşünmenin tanımını, tarihçesini ve farklı yönlerini ele almışlardır. Bunun yanında, özenli düşünmeyi özensiz düşünmeyle karşılaştırmalı bir şekilde incelemişler ve özenli düşünmenin diğer düşünme türleri ile arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç olarak, dörtlü düşünme modelinde özenli düşünmenin en çok etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca geleneksel bakış açısının özenli düşünmeyi asil ve soyut gördüğü gerçeğinin aksine, özenli düşünmenin davranışların sistematik ve pratiğini düzenlediğini belirtmişlerdir. Bacanlı ve Dombaycı (2012: 5) yayınlamış oldukları çalışmalarında özenli düşünmenin ahlak alanına yönelik olduğunu ve alışkanlık kazandıracağını öne sürmüşlerdir. Bacanlı'nın (2012) ifade ettiği Dört Katlı Düşünme Modeli'nin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve umutlu düşünmeyi içerdiğini ve bunlardan eleştirel düşünmenin bilgi; yaratıcı, özenli ve umutlu düşünmenin ise genel manada değerlerle ilgili olduğunu

ifade etmişlerdir. Özenli düşünmenin felsefenin etik alanıyla ilişkisini vurgulamışlar ve eleştirel düşünmenin doğru olmasında büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Sarı (2012: 95) ise çalışmasında empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında toplam 281 dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencisine yer vermiştir. Verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği puanları arasında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu belirtmiş ve son olarak Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği ve Arkadaş Bağımlılık Ölçeği puanlarının Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı söylenmiştir.

Felsefenin ön plana konulduğu başka bir çalışma ise Taşdelen'in (2014: 564) "Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe" isimli araştırmasıdır. Bu çalışmada çocuklar için felsefe kavramının sadece felsefi bilgileri öğrenme ya da bir metin okuma gibi bir anlam taşımadığı; düşünme biçimlerini öğrenme ve düşünme eğitimi gibi bir anlam içerdiği vurgulanmıştır. Anlaşıldığı şekilde çocuklarla felsefe yaklaşımının temel amacı çocuklara felsefi düşünme tutumlarını tanıtmak ve hayatın olguları üzerine düşünmelerine rehberlik edecek düşünme biçimlerini kazandırmak olarak ifade edilmiştir ve çocuklar için felsefenin etkisinin yaşam boyu sürdüğü öne sürülerek sadece gençler için değil, ergenler ve yetişkinler için de felsefenin öneminden bahsedilmiştir.

Dombaycı, Z. Başer ve D. Başer (2014: 75) bazı değişkenlere göre felsefe öğretmeni adaylarının empatik düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme eğiliminin analizi üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Veriler "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ile tarama modeline göre Gazi Üniversitesi Felsefe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 1. ve 5. yıllarında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri, sınıf düzeyleri ve aile gelir düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak cinsiyet ve sosyal ilişkiler açısından öz-algıları/ özdeğerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının empati ve eleştirel düşünme

düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir yani öğretmenlerin empatik düşünme eğilimleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinde de artış olduğu ileri sürülmüştür.

1.4.2. Özenli düşünme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen araştırmalar

İlk olarak özenli düşünme ile ilişkilendirilebilecek bir çalışmaya değinilecek olursa Steward, Powers ve Jo'nun (1998: 2) empatik düşünme ile ilgili yürüttükleri araştırmadan bahsedilebilir. Üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmada demografik altyapının, etnik kimliğin ve kadınlara yönelik tutumların empatik düşünmeye etkisini ele almışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, etnik kimliklerini daha olumlu ve güvenli hissedenlerin diğer gruplara yönelimle ilgili olarak empatik düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirtilmiştir.

Empatik düşünme becerisi ile ilişkilendirilebilecek başka bir araştırmada ise Dondlinger ve Wilson (2012: 153) öğrencilerin eleştirel, empatik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri için “Global Village Playground” isimli otantik bir alternatif gerçeklik oluşturmuşlardır. Bahsedilen gerçek hayat problemlerinin yer aldığı simülasyon bir grup öğrenci tarafından dizayn edilmiştir. Araştırmacılar, kursa katılan katılımcıların tepkilerini, öğretim tasarımı metodolojisine ilişkin algılarını, derste ne öğrendiklerini ve bu capstone tasarımının pilot uygulaması sırasında yaşadıkları zorlukları değerlendirmek için nitel bir vaka çalışması yaklaşımı kullanmışlardır. Kavramsal çağda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kişisel değerlere ek olarak sosyal sorumluluk ve açık fikirlilik gibi empatik düşünmeyle ilgili özellikle bireysel ve toplumsal ilişkiler ile ilgili olanlar, kültürel ve etnik açıdan farklı bir dünyada yaşamının sorumlulukları ve kültürel gelişimin gelişimi ile ilgili temel perspektiflerin ve etik davranışlar için değer oluşturulmasını sağlayan unsurların önemi vurgulanmıştır.

Çocuklar için felsefe kavramını destekleyen bir araştırma Fard, Nasrabadi ve Heidari (2016: 1154) tarafından yürütülmüştür. Belirtilen çalışmada Lipman'ın felsefi düşünme bileşenlerine göre Mesnevi'de yer alan mizahi hikayelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk olarak Lipman'ın felsefi düşünme bileşenleri eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme olacak şekilde üç grupta ele alınmış ve bu temel üç bileşen Mesnevi'de seçilen üç mizahi hikayede çalışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, sıklıkla eleştirel düşünme becerisinin hikayelerde daha yoğunluklu olarak yer aldığı belirtilmiştir. Devamında özenli düşünme ile ilgili öğelerin ve son olarak yaratıcı düşünme bileşenlerinin görüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmenlerin de derslerde daha fazla düşünme bileşenlerini kazandırmak için çeşitli felsefi hikaye etkinliklerine yer vermeleri tavsiye edilmiştir. Çocuk edebiyatında yer alan bazı temel hikayeleri yeniden yazma etkinliklerinin de çocuklar ve ergenler için yararlı olabileceği ileri sürülmüştür.

Shaari ve Hamzah (2018: 83) araştırmalarında özenli düşünme ve özenli düşünmenin öğrenme-öğretme üzerine etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışmalarında farklı kültürel bakış açılarına göre “özenli düşünme” kavramı üzerine karşılaştırmalar yapmışlardır. Yaptıkları derleme çalışması ile araştırmacıların, özenli düşünme kavramının oluşumunu kolaylaştırmak için insanın bilinçaltında yatan özelliklerine ilişkin karşılaştırılabilir nüansları yaydığını ve paylaştığını göstermişlerdir. Özenli düşünmeyi Lipman’ın öncü olduğu Batılı bir bakış açısı ve Hamzah ve Arifin’in İslami bakış açısıyla farklı yönlerden ele almışlardır. Buna göre karşılaştırma yapıldığında İslami yönden özenli düşünme kavramının değerler üzerine temellendiğini; Lipman’ın düşünme kavramında ise “insanın insan için” gelişimi üzerine odaklanıldığını belirtmişlerdir.

1.5.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmeler neticesinde bilgiye ulaşmak ve bilgi akışı oldukça hızlı bir hale dönüştü. Bilgiye erişimin kolaylaşması toplumsal ve sosyal hayatı daha karmaşık bir yapıya getirerek bilgiyi öğrenmenin sistemli ve planlı olması gerekliliğini ortaya çıkardı. Eğitim sistemlerinin daha planlı ve faydalı hale getirilmesi için çağın ihtiyaçlarına göre farklı eğitim program modelleri öne sürüldü. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerini Saban (2000: 171) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme edilgen bir süreç değil, etkin bir öğrenme ortamı oluşturma sürecidir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsal olup çevresel olanaklara göre biçimlenir.
- Öğrenme sosyaldir.

- Öğrenme duygusaldır.
- Öğrenenin nasıl öğrendiği dikkate alınır.
- Öğrenme gelişimseldir.
- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Öğrenme sürekli dir.

Daley (2001: 41) ise yapılandırmacılığı açıklarken; yeni bilginin, öğrenilen bilgi, önceki deneyimler ve öğrenenlerin içinde bulundukları ortam arasında bir ilişki kurarak anlamlı hale getirildiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda karşımıza çıkan diğer bir isim Vygotsky sosyal yapılandırmacılık kavramını ortaya koymuştur. Buna göre öğrenenler problem çözme süreçlerinde bilgiyi bireysel olarak yapılandırıyor ve toplum içinde bulunulan duruma rehberlik ediyorsa öğrenenlerin yapılandırıdıkları ortak bilgi toplumun temel ihtiyaçlarını yansıtmaktadır (Earl, 1997; akt. Erdem ve Demirel, 2002: 83).

Yapılandırmacılık kavramı ile karşımıza çıkan önemli figürlerden biri de Piaget olmaktadır ve Piaget bilginin gelişmi ile ilgili süreçte şemalardan bahsetmektedir. Şemalar, dış dünyada var olan unsurların bireyin zihnine yansımaları şeklinde açıklanabilir. Birey çevresi ile etkileşimi sonucu o andaki ilgilerine göre anlamlandırmalar yaparak zihinsel yapılar-şemalar oluşturur. Piaget, bireyin yeni öğrendiği bilgi ile zihnindeki eski şemaları birleştirmesine uyumsama; bu şemalar uyumsuzluk içindeyse zihninde yeni şemalar oluşturmaya ise özümseme adını vermektedir. Özümseme ve uyumsama sürecinde zihinde bir denge oluşturma durumunu ise dengeleme olarak adlandırmıştır (Senemoğlu, 2005: 42-46).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedefleri incelendiğinde dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini aktarabilen; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluklar alan, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay ve bilgileri kendi tecrübelerinden hareketle araştıran, sorgulayan yorumlayan, estetik zevk kazanmış ve milli değerlerini önemseyen bireyler yetiştirmek olarak dikkat çekmektedir (MEB, 2006: 3). Son yıllarda sadece bilgiyi ezberlemek ya da öğrenmek yerine bilgiyi içselleştirip farklı yorumlamalar yapabilmek, problemlere çözümler üretebilmek, bilgiye ulaşma yollarını ve öğrenmeyi öğrenmek gibi hedefler doğrultusunda

yapılandırmacı eğitim modeli dikkat çekmektedir (Cebeci-Senger, 2007: 10). Ülkemizde de 2004 yılından sonra hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda şekillendirildiği Özden (2012: 8) tarafından ifade edilmiştir. Burada belirtilen amaçlarla eşdeğer nitelikte Ocak (2012: 28) çalışmasında geleneksel sınıflara kıyasla yapılandırmacı ortamlarda öğrenenlerin daha aktif olduklarını ve öğrencileri düşünmeye yöneltten, işbirliğine dayalı, teknolojilerin kullanıldığını ve fikirlerin tartışılarak öğrenme ortamına katkıda bulunulduğunu belirtmiştir.

Demirel (2014: 159) yapılandırmacılığı, öğretim kuramından ziyade bir felsefe; dünyayı görme ve yorumlama şekli; bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.

1.6. DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Değişen eğitim-öğretim programları ve sürekli güncellenen teknolojik imkanlar bireylerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırırken çeşitli düşünme becerilerine sahip olmalarını da gerektirmektedir. Okullarda ve sosyal hayatta elde ettiği bilgiyi öğrenen, içselleştirip yorum ve analiz yapabilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, problemlere çözümler üreten, öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir.

Düşünme sürecindeki temel zihinsel beceriler şu şekilde kategorize edilmiştir (Marzano vd., 1988: 89-93):

Tablo 1. Düşünme Sürecinde Temel Zihinsel Beceriler

1.Hatırlama Becerileri	-Kodlama -Anımsama
2.Organize Etme Becerileri	-Karşılaştırma -Sınıflama -Düzenleme -Sunma
3.Analiz Etme Becerileri	-Niteliklerin Tanımlanması -İlişki ve Kalıpların Tanımlanması -Temel Fikirlerin Tanımlanması

	-Hataların Tanımlanması
4.Odaklanma Becerileri	-Problemin Tanımlanması -Amaçların Saptanması
5.Bilgi Toplama Becerileri	-Gözlemleme -Soruların Formüle Edilmesi
6.Oluşturma Becerileri	-Anlam İfade Etme -Yordama -Ayrıntıları Saptama
7.Birleştirme Becerileri	-Özetleme -Yeniden Düzenleme
8.Değerlendirme Becerileri	-Ölçüt oluşturma -Kanıtlama

Fisher (1999: 52) öğrencilerin, “nasıl düşünüldüğünü öğrenmeye” ve “nasıl öğrenildiğini düşünmeye” olan ihtiyaçlarından dolayı düşünme becerilerini öğretmenin eğitimde bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak toplumun devamlı olarak değişimi ve okulun öğrenciler için hayata bir hazırlık ortamı olması düşünme eğitimini tekrar önemli bir noktaya taşımaktadır. Amerika Birleşik Devletleri bu durumun farkına vararak 1982 yılında Amerikan Eğitim Komisyonu’nu kurmuştur. Gelecekte iş hayatında düşünen bireylerin başarılı olacağına ve geleceğin bireylerinin problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisine ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir (Tebbs, 2000). Ancak bu düşünme becerilerinin geleneksel yöntemlerle kazandırılmayacağı öğrenenlerin bu becerileri hayatlarına aktarmaları için etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmaları gerektiği bilinmektedir. Bu açıdan okullarda düşünme eğitime yer verilmesi ve düşünme becerileriyle ilgili öğretim programlarının uygulanması düşünen bireyler ve düşünen bir toplum oluşturmak adına önemlidir. Yukarıda düşünmenin ne olduğundan ve çeşitli düşünme becerilerinden kavram olarak bahsedilmiştir bu bölümde düşünme eğitiminin önemine vurguda bulunulacaktır.

Doğanay ve Ünal (2006: 209) etkili düşünme becerileri kazanmayan bireylerin önyargılı, yanlış ve eksik bilgiye dayanan kişiler olduklarını öne sürmüşlerdir. Demokratik bir toplum oluşturabilmek için sorgulayan, eleştirebilen ve özgürce kararlar alabilen bireyler yetiştirmenin öneminden bahsetmişlerdir. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek ise düşünme eğitimi ile mümkün olabilir. Çüçen (2008: 44) ise düşünme eğitiminde felsefeye ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek felsefenin düşünmeyi öğreten bir sanat olduğunu öne sürmüştür. İnsanı diğer varlıklardan ayıran düşünmesini, sorgulamasını ve bilinç kazanmasını sağlayan becerilerin ancak felsefe aracılığıyla kazandırılabileceğini belirtmiştir.

Yüce (2012: 1) iyi düşünmenin kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olmadığını ifade ederek bu konuda öğrencilere uygun düşünme ortamları sunularak gerekli becerilerin öğretilmesini belirtmiştir. MEB (2016: 2), düşünmenin insan hayatında temel zihinsel fonksiyon olduğunu ifade etmiştir. Mutluluğumuz ya da mutsuzluğumuzun, iyimserlik ya da kötümserliğimizin, başarı ya da başarısızlığımızın büyük oranda düşünmeye bağlı olduğu belirtilmiştir. Bireylerin düşünme yetisini eğittiğimiz ve geliştirdiğimiz sürece insanlara en temel donanımı kazandıracağımız vurgulanmıştır. Bu sebeple düşünme eğitimi gibi önemli bir konunun tesadüflere bırakılmadan üzerinde çalışmalar yapılarak sistemli bir şekilde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Düşünme sürecinde zihinsel olarak birçok beceri kullanılır ve bu farklı düşünme becerileri günlük hayata aktarıldığında bireylere problem çözme ya da yeni fikirler üretme gibi çeşitli konularda yarar sağlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan eylem planlarının oluşturulması ve uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden bahsedilmiştir.

1.ARAŞTIRMA MODELİ

9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bu araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014: 25) nitel araştırmaların; “Niçin?, Nasıl?, Ne şekilde?” vb. soru kökleriyle toplumsal olayları, kişilerin algıları, deneyimleri, yargıları, duyguları ve bunlara ilişkin sübjektif verileri doğal ortamında ilişki bağlantıları içinde, etkileyen değişkenler üzerinde çalışarak kavram geliştirmeyi ve kuram oluşturmayı amaçladığını belirtmişlerdir. Nitel araştırmanın özelliklerini kısaca şöyle sıralamışlardır:

- Araştırmacı katılımcı olabilir.
- Bütüncül yaklaşım hâkimdir.
- Araştırma deseni esnektir.
- Araştırma süreci doğal duruma ilişkindir.
- Algıları ortaya çıkarma hedeflenir.
- Tümevarımcı analiz yapılabilir.
- Araştırmadan nitel veriler elde edilir.

Yürütülecek olan çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına başvurulmuştur. Karasar’a (2016: 51) göre eylem araştırmaları, uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımı ile var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemlerin tespit edilip uygulamaya aktarma

kararının alındığı araştırmalardır. Johnson (2008: 32) ise eylem araştırmalarının eğitim alanında kuram ve uygulama arasında bir köprü mahiyeti gördüğünü belirtmiştir.

Beyhan (2013: 74) eylem araştırması ile ilgili kaynaklarda üç temel gruba rastlandığını dile getirerek bu eylem araştırması türlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Teknik/ Bilimsel/ İşbirlikçi Eylem Araştırması

Önceden belirlenen bir kuramın denenmesi ve değerlendirilmesi hedeflenen eylem araştırması türüdür. Uygulama süreci betimlenir ve araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir. Betimlenen uygulama süreci araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilir. Uygulama sırasında karşılaşılan problemler araştırmacıya aktarılır ve araştırmacı bu problemlere farklı çözüm yolları sunarak uygulamacıya iletir.

2. Karşılıklı İşbirliği/ Uygulama/ Tartışma Temelli Eylem Araştırması

Bu eylem araştırması türünde amaç uygulamayı geliştirmek olduğu için “uygulamaya odaklı eylem araştırması” olarak da bilinmektedir. Teknik/ bilimsel eylem araştırmasına göre ise uygulama süreci daha esnektir.

3. Özgürleştirici/ Geliştirici/ Eleştirel Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda ise uygulayıcının yeni bilgiler, beceriler kazanması ve uygulayıcının yürüttüğü çalışmalara karşı eleştirel bir bakış açısı edinmesi hedeflenir. Uygulayıcı yaptığı uygulamaları problem çözme süreci olarak algılayarak kendi rolünü ve etkinliğini sorgular. Böylece uygulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak karşılaşılan problemlere yönelik mantıklı açıklamalar sunar.

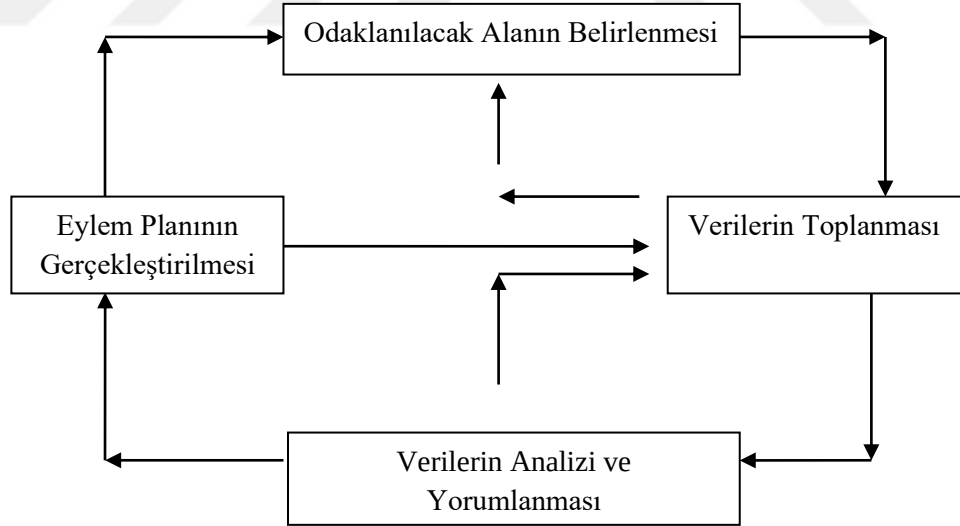
Bu araştırmada da lise 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri detaylı bir şekilde inceleneceği ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar üzerinde iyileştirme çalışmaları yapılması hedeflendiği için eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir. Eylem araştırması türlerinden ise öğrencilerin düşünme becerilerinde fark edilen eksiklik üzerine eylem planlarının hazırlanması, bu alandaki problemi çözmeye yönelik uygulayıcının çözümler üretmeye çalışması ve bu süreçte eleştirel bir bakış açısıyla uygulamalara devam

edilmesi hususunda özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırmasının seçildiği ifade edilebilir.

2.EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Eylem araştırmasıyla ilgili tanımlar ve eylem araştırmasının özelliklerine bakıldığında bu araştırma türünde sürece dayalı bir uygulamanın olduğu dikkat çekmektedir. Morales (2016: 159) eylem araştırmalarında süreç boyunca iyileştirme ve geliştirme amaçlı yapılan uygulamaya dair yansıtma yapılarak öğretmenlerin kendilerini ve kullandıkları yöntemleri değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2003: 297) bu araştırma sürecinin, problemi belirleme, araştırma sonuçlarını belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, izleme planı geliştirme, eylem planını uygulama, uygulamayı analiz etme, uygulamayı değerlendirme ve yeni eylem planları geliştirme aşamalarından oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Mills (2003: 5) ise eylem araştırmasını dört aşamada ele almıştır. Bu aşamaları ise aşağıdaki gibi bir döngüsel süreçte sunmuştur:

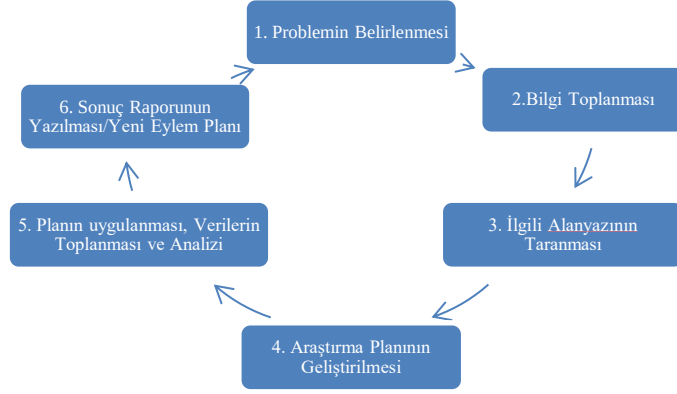
Şekil 1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü



Kaynak: Mills, 2003: 5.

Saban ve Ersoy (2016: 23) ise eylem araştırmasının aşamalarını şu şema ile aktarmışlardır:

Şekil 2. Eylem Araştırmasının Aşamaları



Kaynak: Saban ve Ersoy, 2016: 23.

Bu aşamalardan birincisi olan problemin belirlenmesi süreci problemin tanımlanması, durumun doğasını anlamak için araştırmayı ve olası nedensel etmenleri keşfetmeyi içerir (Johnson, 2015: 29). Mills'in (2003: 26) belirttiği şekilde odaklanılacak alanın belirlenmesi sırasında dikkat edilecek bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bu dikkat edilecekler alanlar:

- Uygulamadaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsayacak şekilde,
- Kontrolün sağlanabildiği bir yerde,
- Tutkulu hissedilen bir konu üzerine,
- Değiştirilmek ya da geliştirilmek istenilen bir konu üzerine olmalıdır şeklinde ifade edilmiştir.

Bilgi toplama aşaması ise belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amaçlı çalışmaktır (Yuladır ve Doğan, 2009: 111). Bu aşamada Yıldırım ve Şimşek (2005: 299) eylem araştırmasında incelenecek problemin soru cümlesi şekline getirildiğini ve bu soru cümlesinin araştırmaya yön verdiğini belirtmişlerdir.

Üçüncü aşama ise ilgili alan yazının taranması olarak ifade edilebilir. Alan yazın taraması, eylem araştırma konusu ile ilgili akademik makalelerin, ERIC

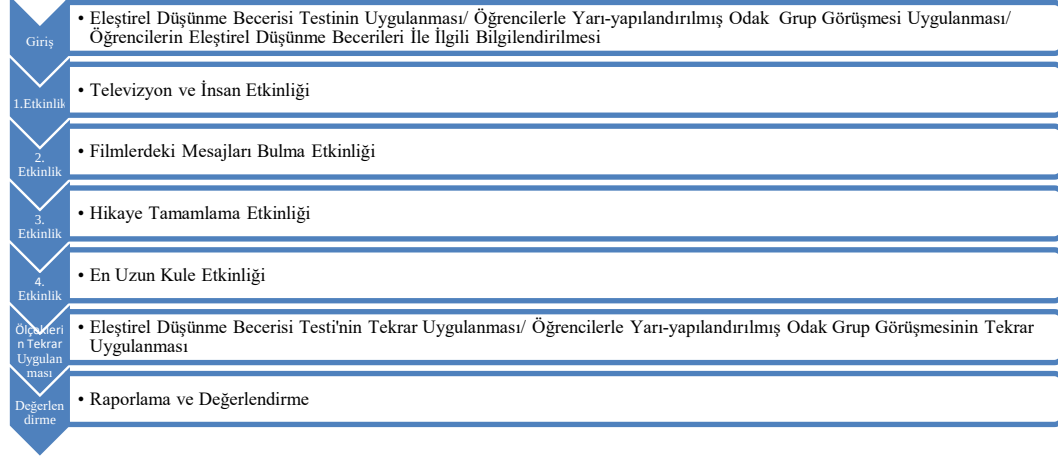
belgelerinin, kitapların ve diğer kaynakların incelenmesidir (Johnson (2015: 59). Bu aşamada yazılı kaynaklara ve başkalarının deneyimlerini aktaran resmi kayıtlara başvurularak problem durumunun daha iyi anlaşılması sağlanır (Mills (2003: 28).

Bir sonraki aşama ise araştırma planının geliştirilmesidir; bu aşamayı Aksoy (2003: 482) elde edilen bilgiler ve veriler doğrultusunda hangi eylemin uygulanacağına karar verme süreci olarak belirtmiştir. Saban ve Ersoy (2016: 31-33) ise araştırma planının geliştirilmesini; araştırma sorularının belirlenmesi, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve izlenecek araştırma süreci için bir çalışma planının yapılması şeklinde açıklamıştır.

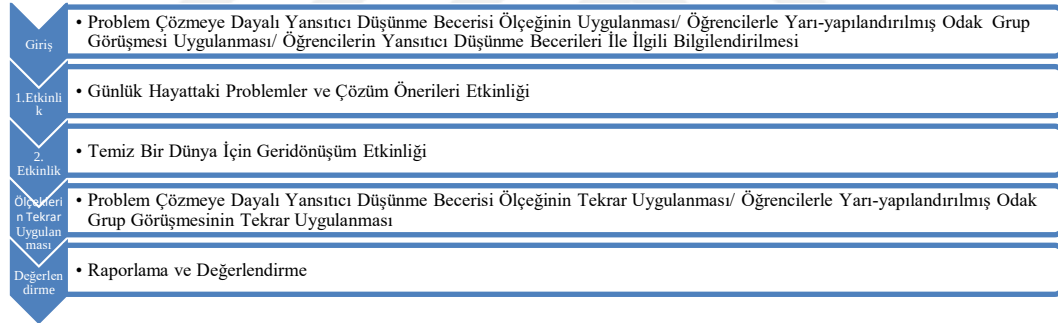
Diğer bir aşama olan eylem planının uygulanması, verilerin toplanması ve veri analizi sırasında Yuladır ve Doğan (2009: 111) “Veriler ne anlama gelmektedir?” sorusuna cevap arandığını belirtmişlerdir. Veri analizi sırasında da verilerin düzenlendiğini, araştırma soruları etrafında betimlemeler yapıldığını ve buna göre yorumlamanın yapıldığını ifade etmişlerdir. Johnson (2015: 109) eylem araştırmalarında, verilerin toplanması ve analizinin doğru ve inandırıcı olması gerektiğini öne sürmüştür. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016: 268) bu aşamanın güvenilir olmasını sağlamak için verilerin nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak toplanabileceğini tavsiye etmişlerdir. Verilerin çözümlenmesi sırasında ise güvenilirlik için uzman görüşü alınmasının değerlendiriciler arasında güvenilirlik düzeyini artırdığını ifade etmişlerdir. Verilerin sistematik şekilde analiz edilmesi için veri özetleme ve veri kodlama yollarına başvurulabilir (Saban ve Ersoy, 2016: 37).

Son aşamada ise verilerden elde edilen bulgulara göre sonuç raporu yazılır ve belirlenen eksiklikler üzerine düzenleme yapılarak yeni eylem planları geliştirilebilir. Bu aşamayla ilgili olarak Aksoy (2003: 484) uygulamanın etkilerinin gözlemlenerek değerlendirilebileceğinden bahsetmiştir. Yuladır ve Doğan (2009: 112) ise toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının yapılan uygulama ile ilgili veya sürece ilişkin bir çözüm planı oluşturabileceğini ya da alternatif eylem planları geliştirebileceğini ifade etmişlerdir.

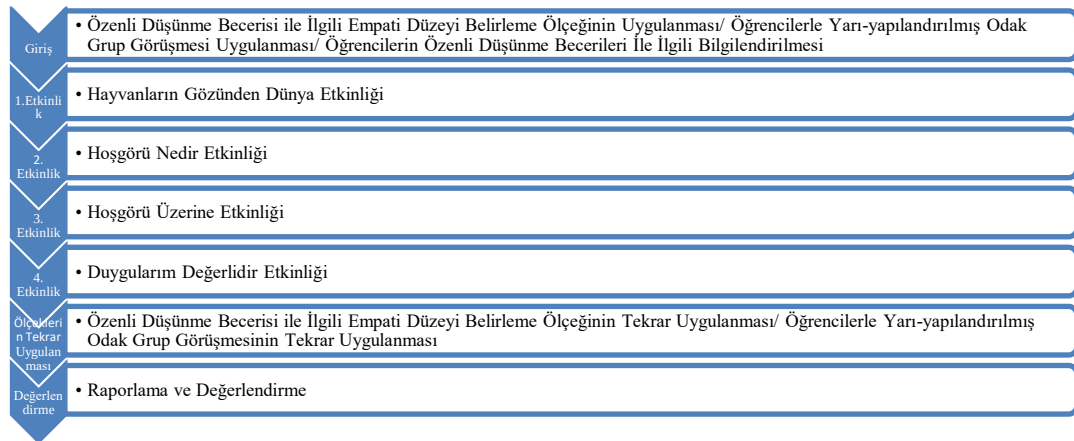
Şekil 3. Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması



Şekil 4. İkinci Eylem Planı Süreci: Yansıtıcı Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması



Şekil 5. Üçüncü Eylem Planı Süreci: Öznenli Düşünme Becerisi Etkinlikleri Akış Şeması



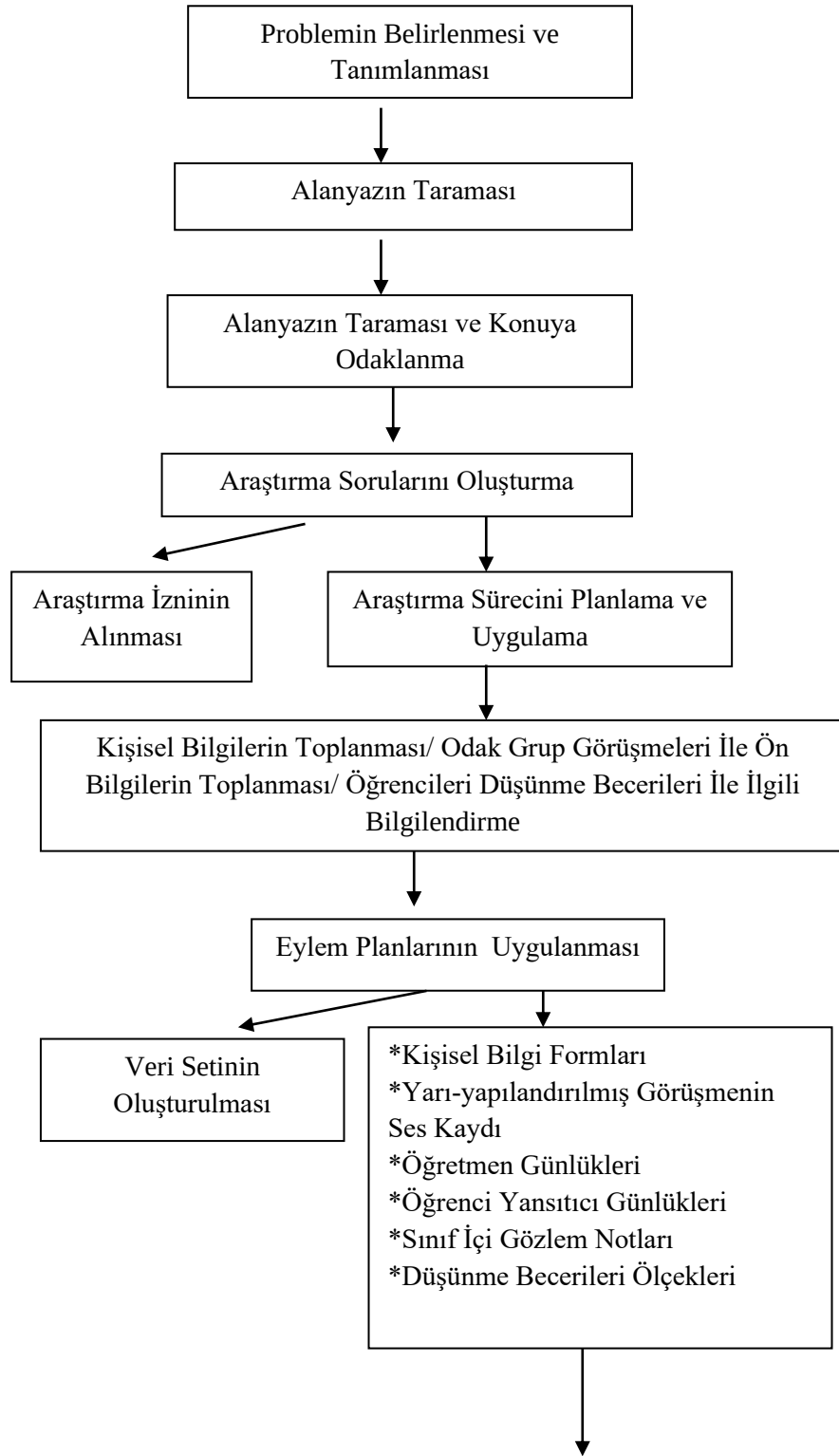
Yürütülen bu çalışma eylem araştırması sürecinin ilk aşamasından son aşamasına kadar değerlendirilecek olduğunda ilk olarak problemin belirlenip tanımlandığı söylenebilir. Lise öğrencilerinin düşünme becerilerinde birtakım eksiklikler olduğu ve özellikle lise 9. sınıf öğrencilerinin bilgiyi yorumlama, eleştirme, problemlere çözümler üretme, bir durumla ilgili duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etme becerilerinde aksaklıklar olduğu gözlenmiştir. Korkmaz ve Yeşil (2009: 23) ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme alt boyutlarına bakıldığında üç kademedeki öğrencilerin çoğunluğunun okuduğunu anlama, duydukları ya da gördüklerinin doğruluğunu araştırma ya da merak etme eğilimlerinin düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ay ve Akgöl (2008: 73) ise lise öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü üzerine bir araştırma yürütmüşler ve araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde bir artış olmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonucu ise liselerde uygulanan programların eleştirel düşünmeyi geliştirecek nitelikte olmadığı bulgusu ile açıklamışlardır.

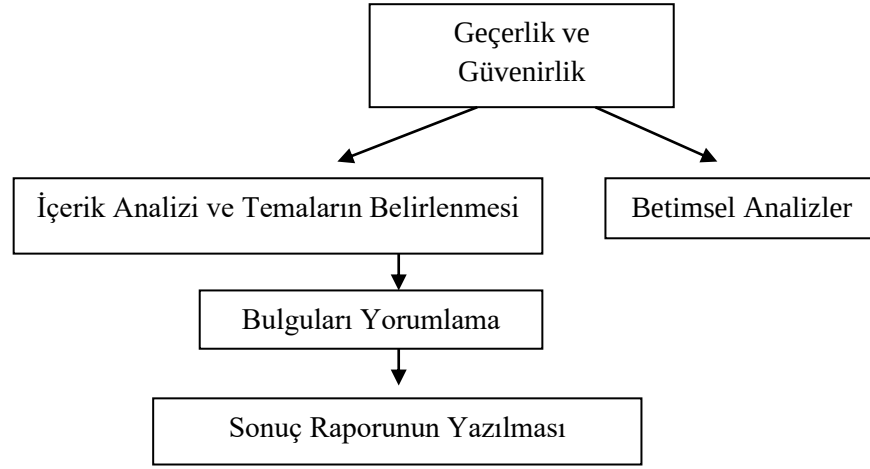
Araştırmada üzerinde çalışılması planlanan düşünme becerileri ise günümüzde eğitim ve sosyal anlamda ihtiyaç duyulan eleştirel düşünme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi ve özenli düşünme becerisi olarak seçilmiştir. Bunlardan eleştirel düşünme becerisinin seçilmesinde öğrencilerin bilgiyi öğrenme ve yorumlama konusunda çeşitli problemlerle karşılaşmaları, problem çözme becerilerinin yetersiz oluşu ve eleştirel düşünürken hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiği konusunda yaşadıkları sorunlar etkili olmuştur. Öğrencilerin hem okul yaşantılarında hem de sosyal hayatlarında kendilerinde fark ettikleri geliştirilmesi yönleri olduğu ancak bu konuda nasıl bir yol izleyeceklerine karar veremedikleri görülmüştür. Bu anlamda yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinin faydalı olacağına inanılarak yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin çeşitli eylem planları da oluşturulmuştur. Son olarak öğrencilerde geliştirilmesine karar verilen düşünme becerisi özenli düşünme olarak seçilmiştir. Özenli düşünme kavramı ile ilgili ülkemizde yürütülen çalışmaların son derece az oluşu, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edemeyişleri ve öğrencilerin empati yapma

konusunda yetersiz kalışları bu düşünme becerisinin seçilmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerde belirlenen bu düşünme becerilerine ilişkin eksikliklerinin giderilmesi ve düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanması hedeflenerek bir eylem araştırması yapılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme konusunda mevcut bilgilerinin ölçülmesi ve eksikliklerinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle bu düşünme türleri ile ilgili belirlenen ölçekler uygulanmış, öğrencilere demografik bilgileriyle ilgili formlar verilmiş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte araştırmada ele alınan düşünme becerileri alanyazında taranarak detaylı bir bilgi toplama süreci başlamıştır. Araştırma problemine çözüm bulabilmek amacıyla eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinin önemi ve bu becerilerin öğretilmesinde dikkat edilecek hususlar incelenmiştir. Ardından çalışma boyunca uygulanacak eylem planları tasarlanmış ve sınıf ortamında uygulanmasına dair detaylı bir şekilde geliştirilmişlerdir. Eylem planlarının yanında bir çalışma planı oluşturulmuş ve eylem planlarının uygulanması sırasında veri toplama araçları ve yöntemleri de belirlenmiştir. Eylem planları uygulandığı sırada veri toplama süreci de başlamıştır. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğrencilerin tuttıkları yansıtıcı günlük formları, öğretmen günlükleri ve uygulanan ölçekler veri toplama sırasında yararlanılan kaynaklar olmuşlardır. Tasarlanan eylem planlarının bir kısmı uygulandıktan sonra sınıf içi gözlem formları ve öğretmen günlüklerinden yararlanılarak uygulanacak olan yeni eylem planlarında güncelleme yapılmasına ve eksikliklerin iyileştirilmesine karar verilmiştir. Bu iyileştirme ve geliştirmenin ardından eylem planlarının uygulanması tamamlanmış ve toplanan verilerin analiz edilmesi süreci başlamıştır. Yapılan analizler sonunda da bir sonuç raporu yazılarak öğrencilerin düşünme becerilerini iyileştirmek adına çeşitli öneriler ve geliştirilen eylem planı sunulmuştur. Yürütülen çalışmanın tamamında araştırmacı döngüsel olarak uyguladığı etkinlikler üzerine yansıtımlar yaparak ilerlemiştir. Bu yansıtımlar araştırma sırasında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkmışlardır.

Şekil 6. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları





3.ARAŞTIRMA ORTAMI

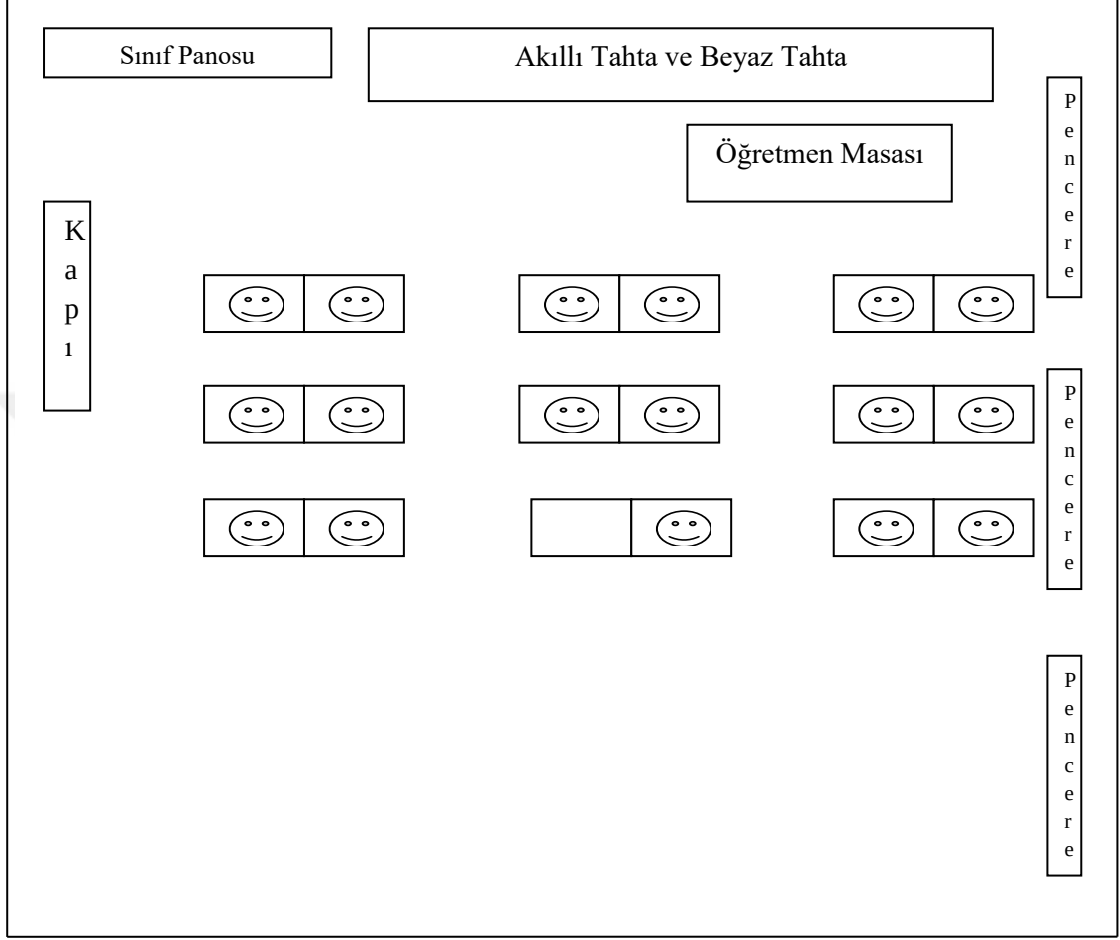
Türkan (2008: 73) nitel çalışmalarda araştırmanın yürütüleceği ortam ve bağlamın taşıdığı özelliklerin araştırmanın uygulama süreci ve elde edilecek sonuçları etkilediğini ifade etmiştir. Bu sebeple araştırmanın yapıldığı ortamın özelliklerinin betimlenmesinin öneminden bahsetmiştir. Araştırmanın bu bölümünde uygulamaların nasıl bir ortamda yapıldığı, uygulama okulunun ve sınıfının temel özellikleri belirtilecektir.

Araştırma uygulaması Afyonkarahisar ilinin Bolvadin ilçe merkezinde yer alan Bolvadin Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 9/A sınıfında yürütülmüştür. Bu okulun tercih edilme sebebi, meslek lisesi olduğu için okulda öğrenim gören öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi yorumlama, kendi eksikliklerini gözlemleyerek bu eksiklikleri giderme yollarını arama ve düşüncelerini etkili ifade etme yollarını seçme konusunda çeşitli problemler yaşadıklarının varsayılmasıdır. Buna ek olarak okulun ve sınıfın fiziki imkanlarının araştırmanın yürütülmesinde önemli bir etken olduğu belirtilebilir. Sınıfta akıllı tahta ve okulda bilgisayar laboratuvarının bulunmasının yapılacak etkinliklerde kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca sınıf mevcudunun toplamda 15 kız öğrenciden oluşması da etkinliklerin verimli bir şekilde yürütüleceğinin varsayılarak bu sınıfın tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Çalışmanın yürütüldüğü okul Afyonkarahisar'ın en eski yerleşim birimlerinden biri olan Bolvadin ilçe merkezinde yer almaktadır. Okul ilçedeki bir ana cadde üzerine üç katlı bir bina ve ana binanın yanında tek katlı uygulama sınıfı olarak kullanılan bir ek bina olacak şekilde inşa edilmiştir. Okulda Kız Meslek Lisesi programına uygun olarak Çocuk Gelişimi ve Yiyecek İçecek Hizmetleri olmak üzere iki bölüm mevcuttur. Okul bahçesinin girişinde bir çeşme ve öğrencilerin vakit geçirebilecekleri ağaçların altında bir kamelya bulunmaktadır. Kamelyanın arka tarafında ise Çocuk Gelişimi öğrencilerinin uygulama faaliyetlerinde kullanılabilecek şekilde bir kaydırak ve salıncak yer almaktadır. Bahçenin diğer tarafında ise öğrencilerin voleybol oynadıkları bir voleybol sahası bulunmaktadır. Okulun içinin ve bahçe kısmının temiz ve düzenli oluşu genel olarak dikkat çekmektedir. Bahçe ve okul binasının içi farklı noktalardan güvenlik kameraları ile kayıt altına alınmaktadır. Okulun giriş katında kapının sağında güvenlik yer alırken giriş kapısının karşısında merdivenler bulunmaktadır.

Merdivenlerin sağ tarafında mescit sol tarafında ise konferans salonu ve Yiyecek İçecek Hizmetleri bölüm atölyesi vardır. Birinci katta sunum odası, öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcısı odaları, bilgisayar laboratuvarı, memur odası, çay ocağı, öğretmen tuvaletleri ve iki sınıf bulunmaktadır. İkinci katta ise rehberlik servisi odası, öğretmen ve öğrenci tuvaletleri, diğer Yiyecek İçecek Hizmetleri bölüm atölyesi ve dört sınıf yer almaktadır. Son katta ise Çocuk Gelişimi atölyesi, kütüphane, Beden Eğitimi ve Resim derslerinde kullanılan geniş bir salon, arşiv odası, öğrenci tuvaletleri ve üç sınıf bulunmaktadır. Her sınıfta akıllı tahta ve internet erişimi bulunmaktadır buna ek olarak sunum odasında da akıllı tahta ve bir bilgisayar yer almaktadır. Öğretmenler odasında iki bilgisayar ve bir adet fotokopi makinesi bulunmaktadır. Yan binada ise iki sınıftan oluşan uygulama atölyesi amaçlı bir ana sınıfı yer almaktadır. Araştırmanın yapılacağı 9/A sınıfı öğrenci mevcuduna göre geniş bir sınıftır; yerleşim planı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 7. Bolvadin Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9/A Sınıfı Yerleşim Planı



9/A sınıfı okulun ikinci katında merdivenlerin tam karşısında yer almaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplamda 15 kız öğrencinin olduğu sınıfta sıralar tekli olup geleneksel oturma düzenine göre yerleştirilmiştir. Sınıfın içinde öğretmen masası, öğrenci etkinlikleri ve duyuruların asıldığı sınıf panosu, çöp, internet bağlantısının olduğu bir akıllı tahta ve öğrenci sıraları yer almaktadır. Sınıfın ve okulun genel olarak teknolojik anlamda yürütülecek çalışmaya olanak sağladığı ifade edilebilir.

4.ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2003: 85) ifadesiyle zengin bilgi içerdiğine inanılan durumların detaylı bir şekilde incelenmesine fırsat

sunan ve yeni bir uygulamayı tanıtırken ya da yeniliklerin olduğu bir takım durumdan en tipik olanının belirlenip çalışılmasında kolaylık sağlayan bir örnekleme yöntemi olması sebebiyle bu yöntem kullanılmıştır.

Araştırma Bolvadin Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9/A sınıfı öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın lise 9. sınıf öğrencileri ile yapılmasının sebebi Düşünme Eğitimi ile ilgili ilköğretim seviyesinde çeşitli ders ve etkinlikler mevcutken lise düzeyinde düşünme ile ilgili herhangi bir dersin mevcut olmamasıdır. Günümüzde eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin yorum yapma ve düşünme becerilerinin yeterince geliştirilmediği düşünülerek özellikle lise öğrencilerinin gerçek hayattaki problemlere yönelik bu alanda geliştirilmesi gerektiğine inanılarak çalışma planlanmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi ise bu kademenin lise öğreniminde başlangıç sayılması ve ders yükü bakımından bu seviyedeki öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının daha kolay olacağının düşünülmesi etkili olmuştur. Belirtilen sınıfın seçilmesinde önemli rol oynayan başka bir sebep bu öğrencilerin ortaokuldan sonra liseye geçiş için bir sınava girmeleri ve bu sınavda daha çok bilgiye dayalı sorulara yer verilmesi nedeniyle öğrencilerin bu süreçte bilgiyi edinme ve yorumlama, problemlere çözümler bulma gibi düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda 9/A sınıfının rehberlik ve yönlendirme saatlerine çalışmayı yürüten araştırmacının giriyor oluşu da bu sınıfın tercih edilmesinde bir sebep olarak belirtilebilir.

Araştırmada yer alan eylem planları tüm sınıfı kapsayacak şekilde uygulanmış aynı zamanda veri toplama sürecinde de 15 öğrencinin tamamından veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sırasında tüm öğrenci cevapları incelenmiş ve temalar/kodlar belirlenmesi için ele alınmıştır. Araştırma öncesinde ve uygulamalar sonunda ölçekler ve beceri testi aynı şekilde çalışma grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan veriler ışığında analizler öğrencilerin tamamından elde edilen veriler doğrultusunda yapılmıştır. Ancak araştırma bulgularının desteklenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış odak grup görüşme verileri ele alınırken çalışmaya daha zengin içerik sağladığı belirlenen öğrenci cevapları örnek olarak sunulmuştur. Bu anlamda iç örnekleme yöntemine başvurularak çalışma grubundan hangi öğrencilere ait verilerin ön plana çıkarılacağı belirlenmiştir. McMillan'ın (2004: 272)

ifade ettiği üzere, doğruluğu kesin dokümanlar araştırma için daha zengin bilgi sunacağından bu tür dokümanlara daha çok dikkat edilir.

Uygulamalar ve yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde bazı öğrenciler sınırlı düzeyde katılım göstermişler ve görüşme sorularına tek kelimelik cevaplar vererek yeterli açıklamayı yapmaktan çekinmişlerdir. Bu sebeple uygulamalara katılım durumları ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sağladıkları katkılar açısından belirlenen öğrencilerin yanıtları ön plana alınarak incelenmiştir. Verilerin incelenmesi ve analizi sırasında iç örnekleme yöntemi uygulanırken araştırmacının belirlediği ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri sağlayan ve etkinliklere daha aktif katılarak görüşlerini ifade eden öğrencilere ait veriler daha detaylı olarak incelenmiştir.

5. ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ VE ROLÜ

Araştırmada uygulamayı yürüten öğretmen okulda 4 yıldır İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta ve çalışmanın yapıldığı dönemde aynı zamanda 9. sınıf öğrencilerinin sınıf rehber öğretmeni görevini üstlenmektedir. Evli, 26 yaşında, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun bu süreçte Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans çalışmasını yürüten bir kadın öğretmendir. Öğrencilerin düşünme becerilerindeki yetersizliklerin farkına vararak bu eksiklikleri gidermeyi ve bu alanda bir ilerleme sağlamayı hedeflemektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olan ve bu farklılıklara saygı duyan bu konu ile ilgili mizaç çeşitliliklerini ele alan Enneagram konusuna ilgi duyan ve çeşitli çalışmalara katılan bir öğretmendir. Yürüttüğü tez çalışmasında da sınıf içerisinde öğrencilerin farklı kişiliklerine saygı duyarak etkinliklerini tamamlamıştır. Öğrencilerde tespit ettiği eksikliğin giderilmesinde etkinlik temelli ve mevcut durumu geliştirmeye yönelik esnek bir çalışma yürütebilmek amacıyla eylem araştırması üzerine yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda düşünme eğitimi ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik literatürde nitel araştırmaların yetersiz olması sebebiyle de böyle bir çalışma planlamaya karar vermiştir. Eylem araştırması ile ilgili yüksek lisans düzeyinde çeşitli çalışmalar yaparak bu konudaki ve nitel araştırmalar konusundaki bilgilerini

artırmıştır. Ek olarak araştırmacının, çalışmanın yapılacağı sınıfın rehber öğretmeni olması araştırmacının sınıfla iletişimini olumlu yönde etkilemiştir.

6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma yürütülürken ilk olarak bu konudaki yerli ve yabancı kaynaklar taranarak çalışmanın kuramsal temeli oluşturulmuş ve uygulama sırasında da birden fazla kaynaktan veri toplama yoluna başvurulmuştur. Araştırma sırasında başvuru alan veri toplama araçları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenci demografik bilgileri formu
- Ses kayıtları
- Yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi
- Öğretmen günlüğü notları
- Sınıf içi öğretmen gözlem formu
- Yansıtıcı öğrenci formları
- Düşünme becerileri ile ilgili uygulanan ölçekler ve beceri testi (Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği, Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) ve Eleştirel Düşünme Becerisi Testi)

Öğrenci Demografik Bilgileri Formu: Öğrencilerin kişisel ve aileleri ile ilgili bilgilerinin toplanması için hazırlanmıştır. Veriler toplandıktan sonra analiz sırasında iç örneklem yöntemiyle belirlenen 6 öğrencinin kişisel bilgiler formlarında yer alan bilgilere odaklanılmıştır. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı formlardaki veriler çalışmada ele alınmıştır.

Ses Kayıtları: Öğrencilerle etkinlikler öncesinde ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan temalar ve kodlar belirlenmiş bu tema ve kodların eş gözlemci yoluyla geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu: Hazırlanan görüşme sorularının geçerliğinin sağlanması için öncelikle uzman görüşü alınmış sonrasında

da öğrencilerle hazırlanan soruların pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın devamında son hali hazırlanan sorular eşliğinde öğrencilerle yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce öğrencilerin düşünme becerilerine dair görüşlerinin alınması için öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış; öğrencilere eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme ile ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra ve çalışmada yer alan etkinlikler yapıldıktan sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ses kayıtları alınmıştır.

Düşünme Becerileri İle İlgili Uygulanan Ölçekler ve Beceri Testi: Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğretmen sınıf içi gözlem formları ve öğretmen günlüklerine ek olarak Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından uyarlanan Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği ve Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi kullanılmıştır.

Öğretmen Günlükleri: Araştırma sürecinde uygulamalar yapılırken araştırmacının gözlemlerini ve görüşlerini kaydettiği günlüklerdir. Araştırma günlüklerine kimi zaman kısa notlar, öğrencilerin uygulama sırasındaki ifadeleri, analizler de eklenmiştir.

Her uygulama sonrasında etkinlik sırasında yaşananların kısa bir anlatımı yapılarak karşılaşılan problemler ya da farklı deneyimlerle ilgili olarak öğretmen günlüğü tutulmuştur. Öğretmen günlüklerinde eylem araştırması süreci araştırmacının bakış açısıyla ele alınmıştır.

Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formu: Eylem planlarının uygulanmasının devamında araştırmacı etkinliği değerlendirebilmek için sınıf içi öğretmen gözlem formunu doldurmuştur. Yapılan uygulamaların öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerisi üzerine etkilerini belirlemek adına sınıf içi öğretmen gözlem formundan yararlanılmıştır.

Yansıtıcı Öğrenci Formları: Etkinlik uygulamalarının ardından öğrencilerin deneyimlerini aktarabilecekleri, uygulamalarla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri öğrenci formları tutturulmuştur. Öğrenciler bu yansıtıcı formları doldururken kendi bakış açılarını rahatlıkla aktarabilmişlerdir bu açıdan veri toplama

aracı olarak öğrenci formları da oldukça önem taşımaktadır. Ancak öğrencilerin etkinliklerle ilgili deneyimlerini yazma konusunda isteksiz ve yetersiz oldukları görüldüğü için her etkinlik sonunda öğrencilere uygulamanın belirli noktalarını değerlendirebilecekleri şekilde formlar hazırlanıp verilmiştir. Öğrenci formlarından elde edilen veriler yarı-yapılandırılmış görüşme verileri ile desteklenmiştir.

Şekil 8. Araştırma Verilerini Toplama Çizelgesi

Tarih	Saat	Süre	Etkinlik
04.03.2019	10.05-10.25	20 dk	Öğrencilere kişisel bilgi formunun uygulanması
04.03.2019	10.15-10.45	30 dk	Etkinlikler öncesi öğrencilerle düşünme becerileri ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması ve ses kayıtlarını alma
07.03.2019	14.05-14.45	40 dk	Etkinlikler öncesi öğrencilerle düşünme becerileri ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması ve ses kayıtlarını alma
11.03.2019	11.35-12.15	40 dk	Yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ölçeklerin ve eleştirel düşünme becerisine yönelik beceri testinin öğrencilere uygulanması
14.03.2019	14.50-15.30	40 dk	Yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ölçeklerin ve eleştirel düşünme becerisine yönelik beceri testinin öğrencilere uygulanması
18.03.019	14.05-15.30	40 dk	Eleştirel düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Özenli düşünme ile ilgili öğrencileri bilgilendirme
18.03.2019	15.35-16.15	40dk	Eleştirel düşünme, Yansıtıcı düşünme ve Özenli düşünme ile ilgili öğrencileri bilgilendirme
25.03.2019	14.50-15.30	40dk	Düşünme becerileri ile ilgili bilgilendirme sonrası öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması ve ses kayıtlarını alma
25.03.2019	15.35-16.15	40 dk	Düşünme becerileri ile ilgili bilgilendirme sonrası öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması ve ses kayıtlarını alma
01.04.2019	11.35-12.15	40 dk	Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel düşünme becerisi “Televizyon ve İnsan” etkinliğinin uygulanması
01.04.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme

08.04.2019	11.35-12.15	40 dk	Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel düşünme becerisi “Filmlerdeki Mesajları Bulma” etkinliğinin uygulanması
08.04.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
15.04.2019	11.35-12.15	40 dk	Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel düşünme becerisi “Hikaye Tamamlama” etkinliğinin uygulanması
15.04.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
22.04.2019	11.35-12.15	40 dk	Birinci Eylem Planı Süreci: Eleştirel düşünme becerisi “En Uzun Kule” etkinliğinin uygulanması
22.04.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
			Birinci Eylem Planı Uygulamasında Yaşanan Güçlüklerin İncelenerek İkinci Eylem Planında Uyarlamalar Yapılması
29.04.2019	11.35-12.15	40 dk	İkinci Eylem Planı Süreci: Yansıtıcı düşünme becerisi “Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler” etkinliğinin uygulanması
29.04.2019	13.15-13.55	40 dk	İkinci Eylem Planı Süreci: Yansıtıcı düşünme becerisi “Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler” etkinliğinin uygulanması
29.04.2019	14.00-14.40	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
06.05.2019	11.35-12.15	40 dk	İkinci Eylem Planı Süreci: Yansıtıcı düşünme becerisi “Temiz Bir Dünya İçin Geridönüşüm” etkinliğinin uygulanması
06.05.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
			İkinci Eylem Planı Uygulamasında Yaşanan Güçlüklerin İncelenerek Üçüncü Eylem Planında Uyarlamalar Yapılması
13.05.2019	11.35-12.15	40 dk	Üçüncü Eylem Planı Süreci: Özenli Düşünme Becerisi “Hayvanların Gözünden Dünya” etkinliğinin uygulanması
13.05.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
20.05.2019	11.35-	40 dk	Üçüncü Eylem Planı Süreci: Özenli Düşünme Becerisi

	12.15		“Hoşgörü Nedir?” etkinliğinin uygulanması
20.05.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
27.05.2019	11.35-12.15	40 dk	Üçüncü Eylem Planı Süreci: Özenli Düşünme Becerisi “Hoşgörü Üzerine” etkinliğinin uygulanması
27.05.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
29.05.2019	10.45-11.30	40 dk	Üçüncü Eylem Planı Süreci: Özenli Düşünme Becerisi “Duygularım Değerlidir!” etkinliğinin uygulanması
29.05.2019	11.35-12.15	40 dk	Etkinlikle ilgili öğrenci yansıtıcı düşünme formunun uygulanması ve öğrencilerle etkinliği değerlendirme
30.05.2019	13.15-13.55	40 dk	Etkinliklerin sonunda öğrencilerle yeniden yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması
30.05.2019	14.05-14.45	40 dk	Etkinliklerin sonunda öğrencilerle yeniden yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması
03.06.2019	11.35-12.15	40 dk	Düşünme becerileri ile ölçeklerin ve eleştirel düşünme becerisine yönelik beceri testinin öğrencilere uygulanması
03.06.2019	13.15-13.55	40 dk	Düşünme becerileri ile ölçeklerin ve eleştirel düşünme becerisine yönelik beceri testinin öğrencilere uygulanması

7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Yapılan çalışmada betimsel analiz ve içerik analizi bir arada kullanılarak toplanan verilerin analizinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Saban ve Ersoy (2016: 39) eylem araştırmasında veri kodlama kısmında *sistemik analitik analiz* yaklaşımından bahsetmişlerdir. Bu yaklaşımı toplanan verilerin hızlı bir şekilde kod ve temalar geliştirilerek aktarılması ve böylece araştırma sürecindeki gerçekliklerin ortaya konulması olarak açıklamışlardır. Buna uygun olarak yürütülen çalışmada uygulamalara başlanmadan önce ve uygulamalar sonrasında odak grup görüşmesi ile elde edilen öğrenci yanıtları öğrencilerin isimleri kullanılmadan bilgisayar ortamında Excel tablosuna girilmiştir. Sonrasında ise her bir soru için içerik analizi yapılarak öğrencilerin yanıtları için kodlar ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen kod ve temaların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için eş gözlemci

yoluna başvurulmuştur. Öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerden ise betimsel analiz yöntemiyle yararlanılarak uygulamanın daha detaylı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır. Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerisi ile ilgili ölçeklerden elde edilen veriler de incelenerek çalışmaya katkıda bulunulmuştur. Sınıf içinde etkinlikler uygulandıktan sonra yaşanan problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere çözümler bulunması amacıyla etkinlikler belirli açılardan analiz edilerek ilerlenmiştir. Böylece çalışmadaki eksikliklerin giderilmesi ve eylem araştırması sürecinin esnek bir şekilde ilerlemesi sağlanmıştır.

Eylem araştırmaları nitel çalışmalardan olsa da veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel yöntemlerden yararlanılabilir. Ocak ve Akkaş-Baysal (2019: 78) güvenilirliğin verilerin kararlılığı ve tutarlılığı anlamına geldiğini ve nitel araştırmalarda bu durumun çok daha önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Geçerliğin ise araştırmanın kalitesini belirttiğini ve yapılan araştırmanın araştırmaya değer olup olmadığına karar vermede fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirliğini pozitif yönde etkilemektedir. Bununla ilgili olarak Büyüköztürk vd. (2016: 272) araştırmada daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmada mümkünse birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasının, veri toplamada zenginleştirme olarak bilinen çeşitlemenin (triangulation) sağlanmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Çözümleme sürecinde ise güvenilirliği artırmak için uzman görüşüne başvurulabileceğini ya da değerlendiriciler arası güvenilirlik düzeyine bakılabileceğini belirtmişlerdir. Saban ve Ersoy'da (2016: 46) güvenilirlik ve geçerlik için veri çeşitlenmesinin yanı sıra eylem araştırmalarında planlamadan raporlaştırmaya kadar her adımda sağlamlıkla ilgili ölçütlere dikkat edilmesini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışmada ilk olarak nicel ve nitel verilerden birlikte yararlanılarak veri çeşitlemesi yolu ile geçerlik ve güvenilirliğin artırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada öğrencilere eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri ile ilişkili ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Eğmir ve Ocak (2016) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerisi Testinin güçlük indeksi 0,37 orta güçlükte ve ayırt edicilik indeksi ise 0,32 oldukça ayırt edici olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme

becerisini belirlemeye yönelik uygulanan Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen Problem Çözmeye Yönelik Düşünme Becerisi Ölçeği'nin ise Cronbach Alfa güvenirlik değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır. Özenli düşünme becerisi ile ilgili uygulanan Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından uyarlanan Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı 0,86 olarak elde edilmiştir. Ölçeklere ek olarak yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmış, öğretmen günlüklerine yer verilmiş ve sınıf içi öğretmen gözlem formu uygulanmıştır. Farklı veri toplama yolları analiz ve bulguları yorumlamada araştırmacıya zengin kaynak sağlamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme sonunda öğrenci görüşlerine dair kod ve temalar belirlenirken eş gözlemci yoluna başvurularak elde edilen kodların güvenirliğinin artırılması sağlanmıştır. Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında literatürde yer alan bilgilerle desteklenmesi ve bu doğrultuda ilerlenmesi de çalışmanın güvenirliğini artırıcı bir unsurdur.

Çalışmada elde edilen verilerin betimsel analizleri veriler toplanmadan önce, veri toplama sürecinde ve veriler toplandıktan sonra olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Böylece tüm araştırma süreci boyunca elde edilen verilerin birbiri ile ilişkisi ve tutarlığı incelenmiştir. Türkan (2008: 83) betimsel analizle bulguların sistemli ve açık bir biçimde ortaya konulmasının amaçlandığını ve verilerin sistemli bir şekilde açıklandıktan sonra yorumlanarak sebep-sonuç ilişkilerinin kurulduğunu ifade etmiştir. Verilerin analiz sürecinde görüşmeler, gözlemler ve ölçeklerden elde edilen veriler üç ayrı başlıkta detaylı olarak çalışılmıştır.

7.1. YARI-YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİ

Hazırlanan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşme sorularının geçerliğinin sağlanması için öncelikle uzman görüşü alınmış sonrasında da öğrencilerle hazırlanan soruların pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın devamında anlaşılması güç olan sorular çıkartılarak bazı sorularda ise değişiklikler yapılarak öğrenciler için daha açık ve anlaşılır görüşme soruları elde edilmiştir. Son hali hazırlanan sorular eşliğinde öğrencilerle uygulamalara başlamadan önce ilk yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Yapılan görüşmede öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünmeyi ve belirtilen düşünme türleri ile kavramları nasıl açıkladıkları belirlenmiştir. Sınıfta öğrenciler beşerli iki grup ve dörderli bir grup olacak şekilde gruplara ayrılmış ve yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi sırasında öğrenci cevapları ses kaydına alınmıştır. Devamında ise öğrencilere eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılarak eylem planlarının uygulamasına geçilmiştir.

Etkinlik uygulamaları sonunda ise öğrencilere ikinci yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi uygulanmış ve süreç içerisinde öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinde değişiklik ve gelişme olup olmadığı analiz edilmiştir. Öğrenci yanıtlarından elde edilen verilerin analizi için; öncelikle ses kaydına alınan öğrenci yanıtları Excel dosyasına aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan öğrenci görüşlerinin kategorileştirilmesi amacıyla tema ve kodlar belirlenmiştir. Ardından bu tema ve kodların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için ilk olarak araştırmacı öğrencilerden elde edilen görüşme verilerini 20 gün arayla iki defa kodlama yapmıştır buna ek olarak eş gözlemci yoluna başvurulmuştur. Son olarak elde edilen kod ve temalar genel olarak değerlendirilmiştir. Kodlamaların güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) görüş birliği yüzdesinden yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$$

Verilen formül doğrultusunda çalışmanın başında uygulanan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi için güvenilirlik oranı %84,8; uygulamalar sonunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi için elde edilen güvenilirlik oranı ise %88,77 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen oranlar doğrultusunda çalışmada elde edilen kodların güvenilir olduğu ifade edilebilir.

7.2. SINIF İÇİ GÖZLEMLERİN ANALİZİ

Sınıf içi gözlemlerin analizi araştırmacı tarafından her eylem planı sonunda doldurulan sınıf içi öğretmen gözlem formu ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerden yararlanılarak yapılmıştır. Sınıf içi öğretmen gözlem formu her eylem planı süreci sonunda araştırmacı tarafından doldurulmuştur; öğretmen günlükleri de aynı şekilde etkinlikler tamamlandıkça araştırmacının uygulama ve öğrencilere dair

aldıkları notlarla doldurulmuştur. Böylece uygulamaya dair yapılan betimsel analizlerin geçerlik ve güvenirliğinin bu sınıf içi öğretmen gözlem formları ile artırılması planlanmıştır.

7.3. YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ İLE İLGİLİ ÖLÇEKLERDEN VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ TESTİNDEN ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak amaçlı farklı yollara başvurulabilmektedir bu çalışmada da nitel veri toplama ve analiz yöntemlerine ek olarak bulguları desteklemek amacıyla öğrencilere düşünme becerileri ile ilgili ölçekler uygulanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce ve etkinlikler uygulandıktan sonra tekrar uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerinde herhangi bir değişim yaşanıp yaşanmadığı incelenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olduğu ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının test edilmiş olduğu ifade edilebilir.

8.ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER

Eylem araştırmalarında uygulama sürecine, katılımcılara, ortama ve uygulayıcıya dair detaylı bilgi verilerek çalışmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

- Öğrencilerin odak görüşmelere katılmakta isteksiz oldukları ve bu sebeple yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına özensizce cevap verdikleri görülmüştür.
- Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin fazla devamsızlık yapmalarından kaynaklı çoğunlukla sınıfın tamamına erişilememiştir. Bu durumu engellemek için dönem başında uygulama günleri ve saatlerinde zorunlu olmadıkça devamsızlık yapılmamasına dair öğrencilerle bir anlaşma yapılabilirdi.
- Veri toplama araçlarının çeşitliliği ve uygulama sürecinde devamlı veri toplanması sebebiyle verilerin kategorize edilmesi ve raporlaştırılmasında kimi zaman zorluklar yaşanmıştır.

- Öğrencilerin günlük tutmaları konusunda isteksiz olabilecekleri sebebiyle çalışmasının başında bir format belirlenerek her bir etkinliği belirli noktalardan değerlendirmeleri hedeflenmiştir, ancak öğrencilerin genellikle tek kelimelik ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Öğrenciler günlük tutma ve verilen formları doldurma konusunda daha açık ifadeler kullanmaları konusunda çalışmanın başından sonuna kadar teşvik edilmelidirler.
- Uygulayıcının ders bitiminde günlük tutması ders programı sebebiyle bazen zor olmuştur bu sebeple uygulamaların mümkünse sonrasında boş olan saatlerde, sabah veya öğleden sonraki son saatlerde yapılması bu konuda kolaylık sağlayabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgu ve yorumlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bulgular ve yorumlar araştırmanın betimsel analizi, elde edilen temaların alt problem cümlelerinde incelenmesi, uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi ve ulaşılan bulgular doğrultusunda yorumlanması şeklinde oluşturulmuştur. Bulgular ve yorumların yapılandırılmasında uygulama süreci ön plana alınmıştır.

Araştırma süreci çalışma öncesinde yapılan gözlemlerle başlamış ve incelenecek konu ile ilgili ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Bunun devamında ise uygulamaya başlanmadan önce öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme uygulanarak düşünme becerileri ile ilgili fikirleri alınmıştır. Öğrenci görüşleri alındıktan sonra ise düşünme becerileri ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve tekrar yarı-yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Uygulama sürecine başlanmadan önce yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak Birinci Eylem Planı'nda yer alan etkinliklerle ilgili olarak bir uzman komite görüşmesi yapılmıştır. Yapılan uzman komite görüşmesinde ilk olarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasına karar verilmiştir. Eylem planlarının sırasıyla eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerini ele alacak şekilde düzenlenmesinin öğrencilerin düşünme becerilerini iyileştirmede daha verimli sonuçlar oluşturabileceği belirtilmiştir.

Çalışmalar sırasında karşılaşılan güçlüklerin araştırmacı tarafından not alınıp belirlenerek araştırma sürecinde uyarlamalar yapılabileceğine vurguda bulunulmuştur. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak Birinci Eylem Planı Uygulama süreci başlatılmıştır. İlk etkinlik olarak “Televizyon ve İnsan” etkinliği sınıfta uygulanmış ve öğrencilerin medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı edinmeleri üzerine çalışılmıştır. Araştırmacı belirlenen hedefe ulaşma açısından çalışmanın yetersiz kaldığını tespit ederek etkinlik üzerine uyarlamalar yapılarak

aynı konunun tekrar çalışılmasına karar vermiştir. Aynı zamanda etkinlikte öğrencilerin uygulamayı yaparken zorluk yaşadıkları belirlenerek daha anlaşılır bir etkinlik tasarlanmış ve ikinci etkinlik olarak “Filmlerdeki Mesajları Bulma” etkinliği uygulanmıştır. Devamında ise “Hikaye Tamamlama” çalışması ile öğrencilerin bir olaya karşı farklı bakış açıları geliştirmeleri ve problem çözme becerileri üzerine çalışmaları sağlanmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili son olarak ise “En Uzun Kule” etkinliği yapılmıştır.

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkili 2. Eylem Planı Uygulama süreci öncesinde yeniden uzman komite görüşmesi yapılmıştır. Uygulanan Birinci Eylem Planında yaşanan teknoloji kaynaklı problemler üzerine etkinliklerin bilgisayar laboratuvarı yerine sınıf ortamında akıllı tahta ve öğrencilerin akıllı telefonlarının çalışmaya entegre edilerek yürütülmesine karar verilmiştir. Grup çalışmalarında ise öğrencilerin daha verimli bir performans sergilemelerini sağlamak için araştırmacının grupları daha önceden belirlemesinin uygun olacağına vurgu yapılmıştır. Bunun üzerine İkinci Eylem Planı Uygulama süreci öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkilendirilen “Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler ve Çözüm Önerileri” etkinliği ile başlamıştır. Yapılan etkinlik sırasında öğrencilerin etkinliği yürütmekte güçlük yaşamaları üzerine araştırmacı uygulanacak diğer etkinlik üzerine uyarlamalar yaparak etkinliğin konusunu öğrencilerin yaşantılarına uyarlanabilir hale getirmiştir. İkinci etkinlik olarak uyarlamalar sonunda öğrencilerle “Temiz Bir Dünya İçin Geridönüşüm” etkinliği yapılmıştır.

Öğrencilerin özenli düşünme becerisi ile ilgili olarak uygulanacak Üçüncü Eylem Planı’ndan önce uzman komite görüşmesi yapılarak yürütülen etkinliklerde yaşanan güçlükler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünürken duygularını ifade etmekte yaşadıkları problemlere çözüm bulabilmek amacıyla özenli düşünme becerisi ile ilgili etkinlikler planlanmıştır. Özenli düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak ise ilk olarak “Hayvanların Gözünden Dünya” etkinliği yapılmış ve öğrencilerin empati kurma yetenekleri üzerine çalışılmıştır. Devamında ise “Hoşgörü Nedir?” etkinliği yapılarak öğrencilerin duygularını ifade ederken daha özenli olmaları ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliği yürütmekte zorluk yaşamaları nedeniyle yeni bir etkinlik planmış ve öğrencilerin daha kolay anlayabilecekleri hoşgörü kavramı ile

ilişkili “Hoşgörü Üzerine” etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerin özenli düşünme becerisini geliştirmeye yönelik “Duygularım Değerlidir!” etkinliği ile Üçüncü Eylem Planı Uygulaması süreci tamamlanmıştır. Son olarak öğrencilere daha önce düşünme becerileri ile ilgili uygulanan ölçekler tekrar uygulanmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme yeniden yapılmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde ise uygulamalar sırasında gözlem ve görüşmelerden edinilen verilerden ve ölçeklerden elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, döngüsel bir şekilde ele alınmıştır. İlk olarak 9. sınıf öğrencilerinin mevcut eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerinin belirlenmesinin ardından ise yaşanan problemlere çözümler bulmak amacıyla eylem planlarının hazırlanmasına karar verilmiştir. Çalışma boyunca temel olarak 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerine odaklanıldığı için hazırlanan eylem planları ile bu düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır.

Tablo 2. Araştırmada Geliştirilmesi Hedeflenen Eleştirel, Yansıtıcı ve Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları

Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Boyutları	Yansıtıcı Düşünme Becerisi Alt Boyutları	Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları
-Yorumlama -Çözümleme -Çıkarsama -Değerlendirme -Açıklama -Kendini Düzenleme	-Sorgulama -Nedenleme -Değerlendirme	-Sosyal Beceriler -Duygusal Tepki -Bilişsel Empati -İlişki Kurma ve Değerlendirme

Yürütülen araştırmada öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinde geliştirmeler yapılırken etkinlikler tabloda verilen alt boyutlarla sınırlandırılmıştır. Belirlenen üç düşünme becerisi için ifade edilen alt boyutlardaki

benzerliklerden yararlanılmış ve etkinliklerin planlanmasında farklı beceri türlerinin kazanımları birlikte ele alınmıştır. Etkinliklerin uygulanması sürecinde odaklanılan düşünme becerisi çalışmada incelenen diğer düşünme becerileri ile desteklenmiştir. Her etkinlik için kazandırılması hedeflenen düşünme beceri türleri ve düşünme becerisinin alt boyutları aşağıda tablo üzerinde detaylı olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3. Etkinlikte Ele Alınan Eleştirel, Yansıtıcı ve Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları

Etkinlik Adı	Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Boyutları	Yansıtıcı Düşünme Becerisi Alt Boyutları	Özenli Düşünme Becerisi Alt Boyutları
<i>Televizyon ve İnsan</i>	-Çözümleme -Değerlendirme	-Sorgulama -Nedenleme -Değerlendirme	
<i>Filmdeki Mesajları Bulma</i>	-Yorumlama -Çıkarsama -Değerlendirme	-Nedenleme -Değerlendirme	
<i>En Uzun Kule</i>	-Kendini Düzenleme	-Sorgulama	-Sosyal Beceriler
<i>Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler</i>	-Değerlendirme -Açıklama	-Sorgulama -Nedenleme -Değerlendirme	-İlişki Kurma ve Değerlendirme
<i>Temiz Bir Dünya İçin Geri Dönüşüm</i>	-Yorumlama -Değerlendirme	-Sorgulama -Nedenleme -Değerlendirme	

<i>Hayvanların Gözünden</i>	-Yorumlama -Açıklama	-Sorgulama	-Duygusal Tepki -Bilişsel Empati
<i>Hoşgörü Nedir?</i>	-Yorumlama -Çözümleme	-Sorgulama -Nedenleme	-Sosyal Beceriler -Duygusal Tepki -İlişki Kurma ve Değerlendirme
<i>Hoşgörü Üzerine</i>	-Yorumlama -Değerlendirme -Açıklama	-Sorgulama -Nedenleme -Değerlendirme	-Duygusal Tepki -Bilişsel Empati
<i>Duygularım Değerlidir!</i>	-Yorumlama -Çözümleme -Açıklama	-Sorgulama -Nedenleme	-Sosyal Beceriler -Duygusal Tepki

1.MEV CUT DURUMUN BELİ RLENMESİ VE ETKİ NLİK PLANLARININ OLUŞTURULMASI

Bu bölümde araştırmanın ilk iki sorusuna odaklanılarak 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri ile ilgili çalışılmasının sebepleri ve öğrencilerin düşünme becerilerinin mevcut durumundan bahsedilmiştir. Çalışma kapsamında lise 9. sınıf öğrencileri ile çalışılmasında Düşünme Eğitimi ile ilgili ilköğretim düzeyinde dersler olmasına rağmen ortaöğretim seviyesinde bu konuda öğrencilerin yararlanabileceği bir ders bulunmaması bir ölçüt olmuştur. Buna ek olarak 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin gözlenmesi ve öğrencilere uygulanan ölçekler sonucunda

belirlenen eksiklikler çalışmanın yürütülmesinde ve planlanmasında etkili olmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kasım/Aralık ayında uygulama yapılması planlanan sınıfta iki haftalık bir süreçte çalışmayı yürüten sınıf öğretmeni öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik gözlem yapmış ve aynı zamanda araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerine dair veri toplama amaçlı ölçekler uygulamıştır. Ölçeklerin uygulanmasının ardından bir haftalık süreçte öğrencilerle düşünme becerileri ile ilgili yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler ve araştırmacının gözlemleri sonucunda öne çıkan noktalar aşağıda belirtilmiştir:

- Sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine karşı empati kurmakta zorlandıkları ve bu sebeple yaşadıkları sorunları çözmekte yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda karşılaştıkları problemlerde eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıkları da dikkat çekmiştir.
- Lise 9. sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri çözme yöntemleri gözlemlendiğinde ise yansıtıcı düşünme becerisinde yetersizlikler yaşadıkları fark edilmiştir.
- Öğrencilerin arkadaşları, aile bireyleri ve öğretmenlerine karşı tavır ve ifadelerinde çoğunlukla özenli düşünmeden yoksun oldukları gözlenmiştir.
- Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde; eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünmenin gerekli özellikler olduğunu ifade ettikleri görülmesine rağmen öğrencilerin okul ortamındaki davranışları gözlemlendiğinde bu becerileri günlük hayatta gösteremedikleri dikkat çekmektedir. “Siz günlük hayatta özenli düşünüyor musunuz? Nasıl, örnek verir misiniz?” sorusuna ise etkinliklerden önce yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesinde çoğunlukla olumsuz yanıt verdikleri fark edilmiştir. Ancak öğrencilerin bu soruyu olumsuz olarak yanıtlamalarında düşünme becerilerini yanlış tanımlamaları da etkili olmuştur. Örneğin bir öğrenci “Evet. (Öğretmen: Mesela örnekle açıklarsan.) Hocam mesela bir ders falan çalışmam gerektiğinde onu ayrıntısına kadar araştırıyorum. (Öğretmen: Sence bu özenli düşünme midir?) Özenli, hocam onun üstünde o konu üstünde baya yani düşünüyorum. Detaylı bir şekilde.” ifadesiyle özenli düşündüğünü

belirtmiştir ancak özenli düşünmeyi doğru bir şekilde tanımlamadığı söylenebilir.

- “*Günlük hayatınızda eleştirel düşünüyor musunuz?*” sorusuna ise öğrencilerin büyük kısmının olumlu yanıt verdiği görülmüştür ancak benzer şekilde eleştirel düşünmeyi tanımlamakta zorlandıkları ifade edilebilir. Örneğin bir öğrenci “*Ben biraz aslında düşünüyorum, çoğunluk olarak konuya bakarsanız ben hiç susmam. Direkt yani düşüncelerimi hemen anlatırım hiç şey yapmam. Yani karşıdaki ne derse desin ben düşündüğümü söylerim. Onunkini pek şey yapmam.*” şeklinde yanıt vererek eleştirel düşündüğünü ifade etmiş fakat eleştirel düşünmeyi yanlış tanımlamıştır.
- Günlük hayatta yansıtıcı düşünüp düşünmedikleri konusunda ise öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi tanımlarken problem yaşadıkları ve bu sebeple yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yorum yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Yansıtmak kelimesi üzerinden yorum yaparak başka bir bireyin davranış ya da fikirlerini kendilerinin de benimseyerek tekrar dışa aktarmak şeklinde bir tanım geliştirmişler ve bu tanıma göre çoğunluğu yansıtıcı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bu soruyu bir öğrencinin “*İnanmıyorum. (Öğretmen: İnanmıyorsun neden?) Karşı tarafta anlayamadığımı düşünüyorum. (Öğretmen: Peki bu yansıtıcı düşünmek mi?) Bilmiyorum.*” şeklinde cevapladığı görülmüştür.

Öğretmenin gözlem notlarından yararlanıldığında ise 9. sınıf öğrencilerinin olay ve durumlara karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıkları belirtilebilir. Karşılaştıkları problemlere karşı çözümler bulma ve yeni stratejiler geliştirmekte zorlandıkları, sorgulama ve yorumlama konusunda yetersiz oldukları belirtilmiştir. Sınıf içerisinde arkadaşları ile yaşadıkları bireysel problemlere çözümler bulmakta rehberlik edilmediği takdirde farklı bakış açıları geliştirmekte eksik oldukları ifade edilmiştir. Bu açıdan özenli düşünmeyle ilişkili olarak sözel ifadelerinde iletmek istedikleri mesajı verirken etkili olamadıkları ve davranışlarında empati kurmakta zorlandıkları fark edilmiştir. Kişisel ilişkilerinde değer verme, duygularını ifade etme konusunda da yetersiz oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili olarak ise yansıtma sürecinde kendi hatalarını görerek bunlar üzerine düzeltmeler yapma konusunda ise bilinçli bir tavır sergilemedikleri ifade

edilmiştir. Yaptıkları hataları fark etme ya da kabul etme konusunda dirençli bir tutum gösterdikleri ve bunları düzeltme yoluna koyulmadıkları fark edilmiştir.

Uygulamalar öncesinde öğrencilere uygulanan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesinden elde edilen veriler aşağıda incelenmiştir.

Tablo 4. Kod Listesi ve Temalar

	KODLAR	TEMA
1.Soru	-Birşeyi kavramak -Fikir sunma -Fikir yürütme -Çözümler bulma -Araştırma yapma -Sorgulama	FİKİR ÖNE SÜRME
2.Soru	-Doğru bilgiye ulaşması -Dikkatli olması -Araştırma yapması -Akıllı olması -Zeki olması -Takıntılı olması	DOĞRU-YANLIŞI AYIRT EDEN BİR BİREY OLMASI
3.Soru	-Başkasının görüşlerini eleştirme -Farklı fikirlerden bir çözüm üretme -Olumsuz düşünme	FARKLI FİKİRLERDEN ÇÖZÜM ÜRETME
4.Soru	-Olumlu -Olumsuz -Hem olumlu hem olumsuz	ELEŞTİREL DÜŞÜNME HEM OLUMLU HEM OLUMSUZ
5.Soru	-Karşı tarafa aktarmak -Öğretmek -Tekrarlamak -Duygu ve düşüncelerini dışa vurma -Ayna	KARŞI TARAF AKTARMA VE ÖRNEK ALMA
6.Soru	-Karşı taraftan örnek alma -Duygu ve düşüncelerimizi iletme -Bir şeyi tekrar etme -Örnek olma	ÖRNEK OLMA VE ÖRNEK ALMA
7.Soru	-Detaylı düşünmek -Dikkatli olmak -Programlı olmak	DETAYLI DÜŞÜNME

8.Soru	-Sonradan öğrenilir -Doğustandır	ÖZENLİ DÜŞÜNME SONRADAN ÖĞRENİLİR
9.Soru	-Eleştirel düşünmem -Eleştirel düşünürüm -Kararsızım	ELEŞTİREL DÜŞÜNMEM
10.Soru	-Yansıtıcı düşünürüm -Yansıtıcı düşünmem	YANSITICI DÜŞÜNÜRÜM
11.Soru	-Özenli düşünürüm -Saygılıyım -Detaylara dikkat ederim -Kibar düşünürüm -Özenli düşünmem	DETAYLARA DİKKAT EDERİM

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için eş gözlemci uygulamasına başvurularak belirlenen kod ve temalar üzerinden yorum yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplayabilmek amacıyla ise;

Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64). Verilen formüle göre her soru için araştırmanın güvenilirliği ile ilgili elde edilen veriler aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 5. Araştırmacılar Arası Uyum

TEMA	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Fikir Öne Sürme Teması	9	1	%90
Doğruyu-Yanlış Ayırt Eden Bir Birey Olması Teması	8	2	%80
Farklı Fikirlerden Çözüm Üretme Teması	4	1	%80
Eleştirel Düşünme Hem Olumlu Hem Olumsuz Teması	4	1	%80
Karşı Tarafa Aktarma ve Örnek	8	1	%88,8

Alma	4	1	%80
Teması	4	1	%80
Örnek Olma ve Örnek Alma Teması			
Detaylı Düşünme Teması	4	0	%100
Özenli Düşünme Sonradan Öğrenilir	4	1	%80
Teması	4	0	%100
Eleştirel Düşünmem Teması	6	2	%75
Yansıtıcı Düşünürüm Teması			
Detaylara Dikkat Ederim Teması			
ORTALAMA DEĞER			%84.8

Sırası ile soru bazında güvenilirlik değerleri birinci soru için %90, ikinci soru için %80, üçüncü soru için %80, dördüncü soru için %80, beşinci soru için %88.8, altıncı soru için %80, yedinci soru için %80, sekizinci soru için %100, dokuzuncu soru için %80, onuncu soru için %100 ve on birinci soru için %75 olarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994: 64) göre ortalama değer %70'in üzerinde olduğunda katılımcıların yapmış olduğu kodlamalar güvenilir kabul edilmektedir. Tabloda ortalama değer %84.8 olarak elde edildiği görülmektedir buna göre yapılan kodlamaların ve araştırmanın güvenilir olduğu belirtilebilir.

Belirlenen kodlar doğrultusunda aşağıdaki temalar elde edilmiştir:

1. Fikir Öne Sürme Teması: Öğrencilerden düşünmenin tanımını yapmaları istenmiş ve vermiş oldukları yanıtlara göre genel anlamda düşünmeyi fikir üretme-bir fikir öne sürme olarak açıkladıkları fark edilmiştir. Bunun yanında çözüm bulma, kavrama ve araştırma yapma şeklinde tanımlar geliştirdikleri de belirtilebilir. Belirlenen tema görüşme sorularından ilki ile ilişkilendirilmiştir.
2. Doğruyu-Yanlış Ayırd Eden Bir Birey Olması Teması: Düşünen bir bireyin özellikleri sorulduğunda ise genel olarak doğru bilgiye ulaşan, araştıran, dikkatli ve zeki, akıllı ve takıntılı şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Ancak verilerin yanıtların doğruyu-yanlış ayırd eden bir birey üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Elde edilen bu tema görüşme sorularının ikincisi ile bağlantılıdır.

3. Farklı Fikirlerden Çözüm Üretme Teması: Öğrenilerden eleştirel düşünmeyi tanımlamaları istendiğinde ise başkalarının görüşlerini eleştirme, farklı fikirler ve çözüm yolları üretme ve olumsuz düşünme şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Gelen cevapların çoğunlukla farklı fikirler üretme konusunda birleştiği görülmüştür. Oluşturulan bu tema ise görüşme sorularından üçüncü soru ile ilişkilidir.
4. Eleştirel Düşünme Hem Olumlu Hem Olumsuz Teması: Bu soruda ise öğrencilere eleştirel düşünmenin olumlu mu yoksa olumsuz mu bir düşünme türü olduğu sorulmuş ve bu konuda fikirleri alınmıştır. Genel olarak verdikleri yanıtlara göre eleştirel düşünmenin olumlu olduğunu da, olumsuz olduğunu da belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanında hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ifade eden öğrenci sayısının da oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sonuç olarak eleştirel düşünmenin olumlu ve olumsuz yönlerinin birlikte ele alınmasına yönelik bir tema elde edilmiş ve belirlenen tema görüşmenin dördüncü sorusu ile ilişkilendirilmiştir.
5. Karşı Tarafa Aktarma ve Örnek Alma Teması: Görüşmede öğrencilerin yansıtmak kelimesini tanımlamaları istenmiş ve gelen cevaplar doğrultusunda karşı tarafa aktarmak, öğretmek, tekrarlamak, duygu ve düşünceleri dışa vurmak ve ayna kodları oluşturulmuştur. Tema olarak ise karşı tarafa aktarma ve örnek alma teması belirlenmiştir ve bu temanın görüşme sorularından beşincisi ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir.
6. Örnek Olma ve Örnek Alma Teması: Yansıtıcı düşünmenin tanımlanmasına dair görüşme sorusunu ise öğrenciler karşıdan örnek alma, örnek olma, duygu ve düşünceleri iletme ve tekrar etme şeklinde cevaplandırmışlardır. Bu cevaplar doğrultusunda ise örnek olma ve örnek alma teması elde edilmiş ve görüşmenin altıncı sorusu ile ilişkilendirilmiştir.
7. Detaylı Düşünme Teması: Öğrencilerden özenli düşünmeyi tanımlamaları istendiğinde ise detaylı düşünme, dikkatli olma ve programlı çalışma şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Elde edilen verilere göre ise görüşmenin yedinci sorusu ile ilgili olarak detaylı düşünme teması oluşturulmuştur.
8. Özenli Düşünme Sonradan Öğrenilir Teması: Bireylerin özenli düşünmeyi sonradan mı öğrendikleri yoksa doğuştan bu düşünme becerisine sahip mi

oldukları konusunda ise öğrencilerin bir kısmı sonradan öğrenilebileceğini ifade ederken diğer bir kısmı ise doğuştan bu beceriye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak ise görüşmenin sekizinci sorusu için belirlenen tema özenli düşünme sonradan öğrenilir şeklinde belirlenmiştir.

9. Eleştirel Düşünmem Teması: Öğrencilere günlük hayatlarında eleştirel düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda ise kimi öğrenciler olumlu yanıt verirken kimi öğrencilerin olumsuz yanıt verdikleri dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak kararsız kalan öğrenciler de göze çarpmaktadır. Görüşmenin dokuzuncu sorusu ile ilgili oluşturulan tema ise eleştirel düşünmem şeklinde belirlenmiştir.
10. Yansıtıcı Düşünürüm Teması: Günlük hayatlarında yansıtıcı düşünme becerisine sahip olup olmadıklarının araştırıldığı görüşmenin onuncu sorusuna ise öğrencilerin hem hem olumlu hem de olumsuz yönde fikir beyan ettikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin cevaplarının hangi tarafta yoğunlaştığına bakıldığında yansıtıcı düşünürüm temasının oluşturulmasına karar verilmiştir.
11. Detaylara Dikkat Ederim Teması: Son görüşme sorusunda günlük hayatlarında özenli düşünüp düşünmedikleri ele alındığında ise gelen cevaplardan özenli düşünürüm, saygılıyım, detaylara dikkat ederim, kibar düşünürüm ve özenli düşünmem şeklinde kodlar belirlenmiştir. Ancak cevapların detaylara dikkat ederim kısmında yoğunlaştığı fark edilerek temanın bu şekilde belirlenmesine karar verilmiştir. Belirlenen bu tema ise görüşmenin on birinci sorusu ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırma sürecinde veri toplama amaçlı öğrencilere çalışmanın başında demografik bilgileri ile ilgili bir anket uygulanmıştır bu ankette yer alan bilgilere göre öğrencilerin mevcut durumlarına dair bilgiler ise tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcı Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Öğrenci Sayısı	TOPLAM
15	8	
16	7	15

Çalışmaya katılan 15 yaşında 8 öğrenci 16 yaşında ise 7 öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7. Katılımcı Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	TOPLAM
Okuma-Yazma Bilmez	2	
İlkokul Mezunu	7	
Ortaokul Mezunu	4	
Lise Mezunu	1	
Üniversite ve üzeri	1	
		15

Çalışmaya katılan iki öğrencinin annesinin hiç okuma yazma bilmediği, yedi tanesinin annesinin ilkokul mezunu, dört tanesinin annesinin ortaokul mezunu, bir tanesinin annesinin lise mezunu ve son olarak bir tanesinin annesinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak çalışmada yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarının düşük seviyede olduğu ifade edilebilir.

Tablo 8. Katılımcı Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	TOPLAM
Okuma-Yazma Bilmez	0	
İlkokul Mezunu	3	
Ortaokul Mezunu	6	
Lise Mezunu	5	
Üniversite ve üzeri	1	
		15

Çalışmadaki öğrencilerin baba eğitim durumlarına bakıldığında ise üç tanesinin ilkokul mezunu olduğu, altı tanesinin ortaokul mezunu olduğu, beş tanesinin lise mezunu olduğu ve bir tanesinin ise üniversite mezunu olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin baba eğitim durumlarının anne eğitim durumlarına göre daha üst düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Katılımcı Öğrencilerin Günlük Tutma Durumlarına Göre Dağılımı

Günlük Mısınız	Tutar	Öğrenci Sayısı	TOPLAM
Evet		5	
Hayır		10	
			15

Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkilendirilen günlük tutma alışkanlığına göre öğrencilerin dağılımına bakıldığında beş tanesinin günlük tuttıkları ancak geriye kalan on beş öğrencinin böyle bir alışkanlığı olmadığı fark edilmektedir.

Mevcut durumun tespitine dair süreçte genel olarak öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin toplandığı anketten yararlanılmıştır. Buna ek olarak araştırmacının gözlem notlarından bahsedilmiştir.

2.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ KULLANIMINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri kullanımında karşılaştıkları problemleri belirlemek ve bu doğrultuda çözüm yolları oluşturmak amacıyla öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmenin yanında düşünme becerileri ile ilgili çalışmanın başlangıcında ölçekler uygulanmıştır. Böylece toplanan veriler ışığında öğrencilerin düşünme becerileri kullanımları ile ilgili karşılaştıkları güçlükler belirlenerek bu güçlükleri gidermek adına eylem planı oluşturulması ve uygulaması sürecine geçilmiştir. Bu bölümde öğrencilere uygulanan ölçekler doğrultusunda eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ilgili elde edilen veriler ve yaşanan güçlükler ele alınacaktır.

Tablo 10. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Ön Test Puanları	15	2	13	7,33

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bir çalışma yapmadan önce uygulanan eleştirel düşünme becerisi testi ön-test puanları incelendiğinde ortalamalarının 25 puan üzerinden 7,33 olduğu görülmekte ve yaklaşık %29,2 oranında başarılı oldukları saptanmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisindeki eksikliklerin giderilmesi adına eylem planı uygulanması çalışmayı destekler niteliktedir. Elde edilen veri ile öğrencilerin yarı-yapılandırılmış görüşmede verdikleri yanıtların da uyuşmakta olduğu ifade edilebilir.

Tablo 11. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön Test Puanları	15	25	59	44,73

Öğrencilere uygulanan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği verileri ön test puanı olarak incelendiğinde ortalamanın toplamda 70 puan üzerinden 44,73 şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Ölçekte maddelere verilen cevaplar “1:Hiçbir zaman, 2:Nadiren, 3:Bazen, 4:Çoğu Zaman, 5:Her zaman” olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin ölçek ortalamasına göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin “Çoğu zaman” yanıtıyla eşleşebileceği görülmektedir. Genel itibariyle öğrencilerin ön test puanlarına göre yansıtıcı düşünme becerisi konusunda uygulamada daha etkili bir performans sergileyebilecekleri tahmin edilmektedir.

Tablo 12. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Ön Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
EDBÖ –Ön Test Puanları	15	17	57	38,66

Lise 9. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerisi ile ilişkili olarak Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği ön test puan dağılımları incelendiğinde toplamda 65 puan üzerinden öğrencilerin ölçek ortalamasının 38,66 olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplarının “1:Kesinlikle katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle katılıyorum” şeklinde kodlandıkları göz önüne alındığında ise elde edilen ortalamanın “Kararsızım” cevabı ile eşleştiği belirtilebilir. Bu açıdan çalışma öncesinde öğrencilerin özenli düşünme becerisi kullanımlarında bir takım güçlükler yaşadıkları dile getirilebilir.

Lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinin kullanımında karşılaştıkları güçlüklerin ifade edilmesi açısından çalışmaya başlamadan önce öğretmenin sınıfı gözlemlerken almış olduğu notlardan da yararlanılabilir. Aşağıda bu durumla ilişkili öğretmen notları aktarılacaktır.

“Öğrenciler sınıf ortamında arkadaşlarıyla iletişim konusunda duygu ve düşüncelerini ifade ederken kimi zaman bencilce davranıyorlar. Karşıdaki kişinin kırılabileceğini düşünmeden birbirlerine ‘Sen hep yalan söylüyorsun zaten’ gibi ifadeler kullanabiliyorlar.” (05.12.2018 tarihinde Rehberlik ve Yönlendirme Dersi- Özenli Düşünme Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

“Öğrencilerin çok azı verilen araştırma ödevini yapmış. Herhangi bir konu üzerine araştırmak, yorum yapmak ya da eleştiri yapmak konusunda pasif kaldıkları görülmektedir.” (26.11.2018 tarihinde İngilizce Dersi- Eleştirel düşünme becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

“Rehberlik dersinde çatışma çözme yöntemleri ile ilgili sınıfta tartışırken öğrencilere ‘Ara ara durup acaba bende de hata olabilir mi diye düşünür müsünüz?’ diye sordum. Öğrencilerin nerdeyse tamamı aklıma gelmez şeklinde yanıtlar verdiler. ‘Peki arkadaşlarınızla bir problem yaşadığınızda nasıl çözersiniz?’ diye sordum.

Öğrencilerden bir tanesi 'Küser başka biriyle arkadaş olurum' başka bir tanesi ise 'Sakinleşince gider arkadaşım ile konuşmaya çalışırım' şeklinde cevap verdi. Bunun üzerine 'Hangisi daha doğru bir yol sizce?' diye sorduğumda ise başka bir öğrenci 'Hocam ben haklıysam kimseden özür dileyemem o gelsin.' diyerek yanıtladı. Doğru iletişim kurabilmek için kendi hatalarımızı da görmemiz gerektiği konusuna vurgu yaparak özür dilemenin de bazen bir erdem olduğunu belirttim." (15.11.2018 tarihinde Rehberlik ve Yönlendirme Dersi- Yansıtıcı düşünme becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

"Bugün akıllı tahtada başka bir dersin ödevini araştırmak için iki öğrenci tartıştı ve biri diğerine 'Hep kendini ön plana koymasın olmaz' diyerek kızdı. Diğer öğrenci ise 'Sen bakarken başka zaman biz bekliyorduk şimdi de sen bekle' diye karşılık verdi." (05.12.2018 tarihinde İngilizce Dersi- Özenli Düşünme Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

"İngilizce dersinde bir okuma parçasında geçen 'characteristics' ifadesi üzerine öğrencilerden biri hocam o ne demek diye sordu kelimeyi telaffuz ederek aynı Türkçe'de neye benziyor diyerek çıkarım yapmalarını bekledim ama kelimeyi tahmin eden bir öğrenci olmadı. Sonra sözlükten bulmalarını bekleyip kitaplarına not almalarını istedim." (19.12.2018 tarihinde İngilizce Dersi- Eleştirel düşünme becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

"Öğrencilerin yazılı ve deneme sınavlarında başarısız olma nedenlerinden bahsederken 'En çok neler başarısız olmanıza sebep oluyordur?' şeklinde bir soru sordum. Bir tane öğrenci 'son gece çalışınca yapamıyoruz sınavda herşey karman çorman oluyor' dedi ve tekrar 'Peki o zaman bundan sonra nasıl çalışmam gerekir?' diye sordum. 'Düzenli çalışmam gerekir ama olsun kopyayla da geçiyoruz zaten' diyerek cevapladı." (29.11.2018 tarihinde Rehberlik ve Yönlendirme Dersi- Yansıtıcı düşünme becerisinde Karşılaşılan Güçlüklere Örnek)

Yukarıda öğretmen gözlem notlarından alınan örnekler doğrultusunda öğrencilerin bireysel ilişkilerinde empati kurma ve duygularını olumlu bir şekilde ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Bunun yanında genel anlamda öğrencilerin dili etkili şekilde kullanmakta güçlük yaşadıkları ifade edilebilir. Kitap okuyarak ifade yeteneklerini geliştirmeleri konusunda motive edilmişlerdir. Hataları

üzerine yansıtma yapmadıkları ve bununla ilgili fikirleri sorulduğunda ise herhangi bir yenilik yapmak ya da farklı çözüm yollarını denemekte ise isteksiz oldukları fark edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilişkili olarak araştırmak ve yorum yapma konusunda da yeterince aktif olmadıkları ve bu konuda zorluk yaşadıkları ifade edilebilir.

3.1. LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KULLANIMINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE SUNULAN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Çalışmaya başlanmadan önce sınıf içinde yapılan gözlemlerden elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme verileri ve öğrencilere uygulanan düşünme becerisi ölçekleri doğrultusunda öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri kullanımında karşılaşılan güçlüklerle çözüm olması adına bu alanda bir eylem araştırılması yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırma sürecinde yaşanan problemler doğrultusunda eylem planları üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Eleştirel düşünme ile ilgili ilk eylem planı uygulanmadan önce öğrencilere kısaca eleştirel düşünme ile ilgili bir bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Eylem araştırmasının tamamı boyunca öğrencilerin etkinliklerle ilgili yansıtma yapmalarını sağlamak amacıyla bir yansıtıcı günlük formu oluşturulmuştur. Formda yapılan etkinliğin adını yazabilecekleri ve etkinliğin grup çalışması mı yoksa bireysel bir çalışma mı olduğunu belirten bir bölüm eklenmiştir. Buna ek olarak “Etkinlikten Neler Öğrendiniz?”, “Etkinliği Yaparken Neler Hissettiniz?”, “Etkinliği Tekrar Yapsanız Neleri Değiştirirdiniz?”, “Etkinlik Sırasında Arkadaşlarınızla İletişiminiz Nasıldı?” ve “Etkinlik Sırasında Araştırma Yapmanızı Gerektiren Bir Durumla Karşılaştınız mı?” şeklinde yorum yapabilecekleri sorular eklenmiştir.

3.1.1. BİRİNCİ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ

Hazırlanan eylem planının uygulanma süreci öncesinde uzman görüşü almak ve etkinlikler üzerinde düzenlemeler yapmak amacıyla komite görüşmesi düzenlenmiştir. Birinci eylem planı etkinliklerinde ilk olarak eleştirel düşünme becerisi üzerine yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin daha çok ezber yeteneğine bağlı sınav sistemlerine alışarak eleştirme ve sorgulama

ihtiyacı duymamaları şeklinde ifade edilebilir. Ek olarak lise çağındaki bireylerin medya ve sosyal medyayı bilinçsiz kullanmalarından kaynaklanan çeşitli problemler de etkili olmuştur. Belirtilen durumların yanı sıra toplumda daha bilinçli ve sorgulayan-araştıran gençler yetiştirmek adına eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili bir eylem planı uygulaması ile çalışmaya başlanmasının etkili olacağı ifade edilmiştir.

3.2.BİRİNCİ EYLEM PLANI SÜRECİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ

Etkinliğin Tasarlanma Aşaması

Çalışmaya başlanmadan önce sınıfta yapılan gözlemler ve öğrencilerle görüşmeler sırasında eleştirel düşünme, sorgulama ve bir olaya dair farklı bakış açıları geliştirme becerilerine yetersizlikler olduğu belirlenmiştir. Lise 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri ile ilgili eksikliklerin belirlenmesi ve hangi tür düşünme becerileri ile çalışmanın yürütüleceğine karar verilmesinin ardından ilk olarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eylem planı tasarlanmıştır. Hazırlanan eylem planı bu amaçla toplamda dört etkinlikten oluşmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde çalışmak ve bu becerilerini iyileştirmek amacıyla ilk olarak medya okuryazarlığı becerisi kazandırmak hedeflenmiştir. Böyle bir hedefle etkinliklere başlanmasının ana sebebi lise öğrencilerinin bilinçsiz medya kullanmalarının oldukça yaygınlaşması ve bu durumun tüm hayatlarını etkileyen bir hal alması olarak belirtilebilir. Etkinlik sırasında öğrencilerin bir durum ya da olaya karşı farklı bakış açıları geliştirilebileceğini kavramaları sağlanmıştır. İlk olarak televizyon ve sosyal medyanın hayatımıza etkileri ile ilgili bir beyin fırtınası ile etkinliğe başlanmış ve kısa bir şekilde bu etkilerle ilgili konuşulduktan sonra öğrencilere altı şapka etkinliğine uygun bir şekilde doldurulacak olan televizyonla ilgili bir okuma metni verilir. Okuma metninin yer aldığı kağıda televizyonla ilgili farklı bakış açılarıyla (tarafsız, olumlu, olumsuz, bilgi verici, duyguları aktaran vb.) cümleler yazmaları istenir. Belli bir süre bu çalışma kağıdı üzerine çalıştıktan sonra öğrencilerin yazmış oldukları ifadeleri paylaşmaları istenir ve bununla ilgili kısa bir sınıf içi tartışma yürütülür. Etkinlik sırasında öğrenciler televizyonun etkilerine dair farklı bakış açıları geliştirmeleri ve eleştirel düşünceleri konusunda motive edilir. Ancak

yürütülen bu çalışmanın öğrencilere medya okur yazarlığı kazandırma konusunda yetersiz kaldığı ve bazı öğrencilerin etkinliği tamamlamakta zorlandıkları fark edilerek yeni bir etkinlik planı hazırlanarak medya okuryazarlığı ile ilişkili başka bir çalışma tasarlanmıştır.

Planlanan yeni etkinlikte aynı amaç öğrenilere medya okuryazarlığı kazandırmak düşüncesi öne çıkmaktadır ancak burada medyada yer alan küçük bir içerikten ana temayı bulma şeklinde ilerleyen bir çalışma yürütülmüştür. İlk olarak öğretmen her bir medya unsurunun asıl mesaj verme durumunun yanı sıra örtük mesajlar da verebileceğinden bahsederek ve bununla ilgili filmlerden çeşitli örnekler vermiştir. Öğrencilerin daha önce izledikleri bilinen beş film posterini tahtaya asılarak üçerli grup oluşturularak her bir filmin ana temasının ne olabileceğini tartışıp bir kağıda not almaları istenmiştir. Devamında ise grupların belirlediği temalar sınıfta tartışılarak öğrencilerin durumu daha iyi kavramaları sağlanmıştır.

Bu giriş kısmından sonra ise daha önceden belirlenen bir kısa film öğrencilerle birlikte izlenerek devamında ana temasının ne olduğu, amacının öğreticilik mi yoksa eğlendirmek mi olduğu, seçilen karakterin belirgin özelliklerinin ne olduğu, hedef kitlenin kim olabileceği gibi düşündürücü sorular sorulmuştur. Seçilen kısa filmin sözsüz olması farklı mesajlar vermesi yönünden öğrencileri şaşırtarak medyanın örtük bir şekilde mesaj vermesine güzel bir örnek olmuştur. Bunun devamında ise evde televizyon izlerken verilmek istenen mesajlara dikkat etmeleri ve bunları belirlemeye çalışmaları istenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemek amacıyla bu etkinliğin ardından ise kısa bir hikaye senaryosu üzerine çalışmaları sağlanmış ve bir olaya karşı farklı bakış açıları geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu amaçla yürütülecek etkinlikle eleştirel düşünme becerisine ek olarak öğrencilerin bazı ahlaki değerler üzerine düşüncelerini sağlamakta amaçlanmıştır. Hikayeyi daha iyi içselleştirmelerini sağlamak için ilk olarak öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenmiş ve öğretmen sonu belli olmayan farklı çözüm yolları sunulabilecek bir hikaye okumuştur. Hikayenin bitiminde ise senaryonun devamını zihinlerinde canlandırmaları ve bununla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazdıkları kompozisyonları bir sonraki derste sınıf arkadaşları ile paylaşmışlar ve birbirlerinin fikirleri hakkında yorumlar yapmışlardır. Etkinliğin sonunda aynı hikaye sunulmuş olmasına rağmen her birinin farklı

sonuçlarla hikayeyi tamamlamış olmaları üzerine kısa bir sınıf tartışması yürütülmüş ve eleştirel düşünmenin bu etkisine vurguda bulunulmuştur.

Lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan eylem planında son etkinlik olarak öğrencilere sınıf ortamında sayıca eşit aynı materyal verilerek işbirlikçi bir çalışma sergileyerek gruplar halinde en uzun kuleyi oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin farklı fikirler üretmeleri, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. İlk olarak öğrenciler gruplara ayrılmış ve her birine 34 adet oyun kartı verilmiştir. Ellerindeki kartların tamamını kullanarak ancak başka bir materyal eklemekten yıklılmayacak bir şekilde en uzun kuleyi oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik sırasında kartları üst üste tutabilmek amacıyla öğrenciler grup içinde fikir alışverişinde bulunmuşlar ve birden fazla deneme yaparak yıklılmayacak en uzun kuleyi oluşturmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin oyun gibi algıladıkları bu çalışma ile onların eleştirel bir bakış açısı kazanmaları ve grup içinde fikirlerini aktarmayı öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Televizyon ve İnsan Etkinliği

Geliştirilecek Beceriler

- Eleştirel Düşünme
- Karar Verme
- Analitik Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilere bir konu ya da durum hakkında farklı fikirlerin oluşabileceğini göstermek ve farklı fikirleri değerlendirerek yeni bakış açıları kazandırmak hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1) Bir konu etrafında farklı fikirler olabileceğini fark eder.
- 2) Farklı görüşleri değerlendirir.
- 3) Ele alınan konunun olumlu ve olumsuz yönlerini bir arada inceler.
- 4) Kendi fikirlerini farklı görüşler ışığında eleştirir.

Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmek için uygulanacak olan eylem planının günlük yaşamlarında önemli ölçüde yer alan televizyon ve televizyon programları ile ilgili olmasına karar verilmiştir.

1. Medya ve televizyon programlarının günlük hayatımıza etkileri ile ilgili beyin fırtınası yapılır.

2. Öğrencilerin ifadeleri değiştirilmeden tahtaya yazılır.

3. Yazılanlar arasından benzer olanlar birleştirilir.

4. Öğrencilere “Televizyon ve İnsan” isimli okuma metninin yer aldığı altı şapka etkinlik kağıdı dağıtılır.

5. Öğrenciler etkinlik kağıdına yönergelerle uygun şekilde beyin fırtınası sonuçlarından da yararlanarak düşüncelerini yazarlar.

6. Etkinlik sonunda gönüllü öğrencilerden düşünceleri alınarak sınıf içi televizyon ve medyanın etkileri ile ilgili bir tartışma yürütülür.

7. Yürütülecek eylem planı ile öğrencilerin televizyon programlarına karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmaktadır.

8. Etkinliğin devamında ise TV programlarından farklı kesitler alınarak öğrencilere verilen TV Programı Değerlendirme Formu’nda yer alan bölümleri doldurmaları istenir. Forma göre televizyon programında yer alan konu seçimi, davetli seçimi, kullanılan dilin özellikleri, sahne ve çevresindeki öğeler vs. detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Öğrencilerle inceledikleri programlar hakkında sınıf ortamında çeşitli tartışma etkinlikleri yürütülecek ve televizyon izlerken dikkat edilmesi gereken kriterler üzerine yoğunlaşılacaktır.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Öğrenciler “Televizyon ve İnsan” metninin yer aldığı altı şapka etkinliği kağıdı üzerinde bireysel olarak çalışacaklardır. Kendi düşüncelerini yazdıktan sonra sınıfta arkadaşlarına aktaracaklardır. Bu yüzden daha verimli bir etkileşim ortamı sağlayabilmek için sınıf içerisindeki sıraların yuvarlak bir şekilde ya da U şeklinde olması tercih edilebilir.

Medya Okuryazarlığı Etkinliği

Televizyon ve İnsan

Günümüzde insanların birçoğu televizyon izlemektedirler. Birçok iş yerinde ve hemen hemen tüm evlerde televizyon izlenmektedir. İnsanlar, özellikle çocuklar zamanlarının bir kısmını televizyon izleyerek geçirmektedirler. Televizyon bireysel yaşantımızda olduğu gibi, toplumsal hayatımızda da çeşitli yönlerden etkili olmaktadır. Televizyonun insan yaşamına etkilerini araştıran uzmanlar, televizyonun yararlarının yanında zararlarının da olduğunu belirtmektedirler.

Sizler de televizyonun insan hayatına olan etkileri konusundaki düşüncelerinizi belirtiniz.

Beyaz(tarafsız)Şapka: Net bilgiler

a)Eğitim, haber, bilgilendirme, eğlence, iş ve toplumsal alanda çeşitli ihtiyaçları karşılar.

b).....

Kırmızı(duygusal)Şapka: Duygular

a)Televizyon izlemekten hoşlanıyorum.

b).....

Sarı(iyimser)Şapka: Olumlu

a)Eğitim, bilim, kültür, sosyal yaşam... vb. alanlarda olumlu katkıları vardır.

b).....

Siyah(kötümser)Şapka: Olumsuz

a)Uzun süreli izleme neticesinde alışkanlık yapmaktadır.

b).....

Yeşil(yenilikçi)Şapka: Yaratıcılık

a)Televizyon bir plan çerçevesinde faydasını gözeterek izlenebilir.

b).....

Mavi(serinkanlı)Şapka: Sonuçlar

a)Televizyonun insan yaşamına hem olumlu hem de olumsuz katkıları vardır.

b).....”

Filmdeki Mesajları Bulma

Geliştirilecek Beceriler

- Çıkarımda Bulunma
- Karar Verme
- Eleştirel Düşünme
- Analitik Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin ufak bir içerikten yararlanarak çeşitli çözümlemeler yoluyla incelenen olay ya da durumun kilit noktaları ve temasını belirlemelerini sağlamak hedeflenir.

Kazanımlar:

- 1)Bir içeriği farklı yönlerden incelerler.
- 2)Ele alınan içerikle ilgili analiz ve sentez yaparlar.
- 3)Çıkarımlarını ve fikirlerini destekleyerek savunurlar.

Nasıl Uygulanır?

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ile ilgili uygulanan altı şapka etkinliği sırasında yaşanan problemlerden dolayı yeni bir eylem planının hazırlanmasına karar verilmiştir. Geliştirilen yeni etkinlikte öğrencilerin izledikleri film ya da medya içeriklerinde temel noktalara ve ana mesajlara dair çıkarımlarda bulunmaları ve medya unsurlarına dair daha seçici olmaları sağlanır.

1.İlk olarak öğretmen medya aracılığıyla insanlara gizli birçok mesajın verildiğini açıklar.

- 2.Çeşitli örnekler vererek öğrencilerin medya aracılığıyla topluma mesaj verilmesi durumunu kavramalarını sağlar.
- 3.Etkinlik öncesinde öğrencilerin bildikleri filmlerden belirlenen 5 tanesinin posteri tahtaya asılır.
- 4.Üçerli gruplar halinde tahtada posterleri asılı olan filmlerin ana mesajlarını belirleyip bir kağıda yazmaları istenir.
- 5.Ardından grupların belirledikleri ana temalar sınıfça tartışılır.
- 6.Böyle bir giriş yapıldıktan sonra belirlenen kısa film öğrencilerle birlikte izlenir.
- 7.Filmin içerisindeki gizli mesajları tespit edebilmeleri için öğrencilere “Ana tema sizce neydi?, Size bunu düşündüren öğeler nelerdi?, Filmde seçilen karakterin belirgin özellikleri nelerdi?, Sizce filmin amacı eğlendirmek miydi yoksa öğreticilik mi amaçlanmıştı?, Filmin hedef kitlesi kimlerdir?, Filmin verdiği mesajla sahne ve dekor seçimi uyumlu muydu?, Filmi izlerken neler hissettiniz?, Filminden öğrendiğiniz şeyler oldu mu?” vb. gibi sorular sorulur.
- 8.Etkinliğin sonunda öğrencilere en sevdikleri bir filmi seçerek filmin ana temasını, karakterlerini, gizli mesajlarını incelemeleri için görev verilir.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Etniklik sırasında öğrencilerle birlikte video izleneceği için sıralar U düzeni şeklinde sıralanabilir. Tahtaya “Her Çocuk Özeldir, Karabela, Dangal, Hababam Sınıfı ve Karlar Ülkesi” filmlerinin posterleri asılmış ve sınıfta öğrencilerle <https://www.youtube.com/watch?v=Z4dIgUgYCxQ> adresinden “Paperman” videosu izlenmiştir.

Hikaye Tamamlama Etkinliği

Geliştirilecek Beceriler

- Problem Çözme
- Karar Verme
- Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin verilen bir olay ya da durum hakkında detaylı bir şekilde düşüncelerini sağlamak ve verileri anlama-yorumlama becerisi kazanmalarını sağlamak hedeflenir.

Kazanımlar:

- 1) Bir durumu farklı boyutlarıyla incelerler.
- 2) Olayların olumlu ve olumsuz yönlerini bir arada ifade ederler.
- 3) Fikirlerini ifade ederken gerekçeler öne sürerler.
- 4) Farklı fikirlere saygı gösterirler.

Nasıl Uygulanır?

Eleştirel düşünme ile bazı ahlaki konuların incelenmesi ilişkilendirilmiştir. Buna dair uygulanacak eylem planı ile üzerinde çalışılacak hikaye öğrencilerle paylaşarak sınıfta bir tartışma yürütülür ve öğrencilerin tartışmaya aktif olarak katılımı sağlanır.

1. Öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir.
2. Öğretmen yüksek sesle bir hikaye okur.
3. Öğretmen okumayı bitirdiğinde öğrencilerden gözlerini açmadan hikayenin devamını ve yaşanabilecek senaryoları bir süre düşünmeleri istenir.
4. Öğrencilere düşünceleri için verilen sürenin ardından zihinlerinde canlandırdıkları senaryoları sınıfta paylaşmaları istenir.
5. Öğrencilerin oluşturduğu hikayelerle ilgili tahtaya hatırlatıcı notlar alınır.
6. Alınan notlar üzerinden farklı seçeneklerle ilgili tartışılır.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Etkinlik sırasında öğrencilerin sıraları U şeklinde düzenlenebilir.

Hikaye Tamamama Etkinliği

“Avrupa’da bir kadın yakalandığı özel bir kanser türünden dolayı ölüme çok yaklaşmıştır. Doktorlar, şehirdeki bir eczanenin yeni keşfettiği radyum bileşimli bir ilacın yaralı olabileceğini, kadının kocası Heinz’e bildirirler. İlaç çok pahalıdır ve bir dozu için yaklaşık 200 dolara mal olmaktadır. Fakat eczacı ilacın bir dozu için yaklaşık 2000 dolar istemektedir. Heinz bütün gayretleriyle 1000 dolar

toplayabilmiştir. Heinz eczacıya karısının çok hasta olduğunu ve paranın kalan yarısını da sonra vereceğini söyler. Eczacı Heinz'in teklifini kabul etmez ve ilaç için paranın tamamını ister. Şimdi Heinz ilacı çalmalı mıdır? Niçin?"

En Uzun Kule Etkinliği

Geliştirilecek Beceriler

- Eleştirel Düşünme
- Yaratıcı Düşünme
- Problem Çözme
- Alternatifli Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin grup çalışması ile kolektif bir şekilde hedefe ulaşmak için düşünme üretmeleri ve karşılaştırma yapmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Kazanımlar:

- 1)Grup içerisinde görüşlerini ifade ederler.
- 2)Farklı çözüm yollarını karşılaştırırlar.
- 3)Karşıt görüşlere saygı duyarlar.
- 4)Problem çözmeye dayalı fikir üretirler.

Nasıl Uygulanır?

Sınıfta öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba aynı objeler verilerek grupça en kısa sürede en uzun kuleyi inşa etmeleri söylenir. Böylece öğrencilerin işbirliği içerisinde kısa bir zamanda yeni çözüm yolları üretmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla bu çözüm yolları içerisinde en uygun olanı seçmeleri beklenmektedir.

- 1.Öğrencileri en az üçerli olmak üzere gruplara ayırınız.
- 2.Gruplara aynı objeleri vererek en kısa sürede en uzun kuleyi inşa etmelerini söyleyiniz.
- 3.İlk bitiren grup üyeleri ödüllendirilir.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Öğrencilerin aktif olarak katılımlarını sağlamak için etkinlik sırasında sınıfın ortasında geniş bir alan olmalıdır. Gruplar yerde kulelerini inşa edeceklerdir.

3.3.İKİNCİ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ

İlk eylem planında yaşanan problemler doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili 2. Eylem Planı Uygulaması öncesinde düzenlemeler yapmak için uzman komite görüşmesi yapılmıştır. Uzman komite görüşmesinde önceki eylem planı uygulamasında yaşanan problemler; etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasında yaşanan güçlükler ve grup çalışmalarında öğrencilerin eşit şekilde performans sergilememeleri şeklinde belirtilmiştir. İfade edilen bu problemlerin 2. Eylem Planı Uygulaması sürecinde yaşanmasını engellemek amacıyla etkinliklerde uyarlamalar yapılarak takip edilmelerinin daha anlaşılır hale getirilmesine karar verilmiştir. Buna ek olarak grup çalışması yapılacak etkinliklerde öğrencilerin eşit derecede görev almalarını sağlayacak şekilde araştırmacının grupları belirlemesi gerektiğine vurguda bulunulmuştur. Alınan bu kararlar doğrultusunda yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili 2. Eylem Planı'nda uyarlamalar yapılmıştır.

3.4.İKİNCİ EYLEM PLANI SÜRECİ: YANSITICI DÜŞÜNME BECERİSİ

Etkinliğin Tasarlanma Aşaması

Araştırmacının sınıf ortamında yapmış olduğu gözlemler sonucunda lise 9. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisinde belirlenen eksiklikler sebebiyle bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili birinci eylem planının ardından ikinci eylem planı olarak yansıtıcı düşünme becerisinin ele alınmasındaki temel sebep; eleştirerek ve sorgulayarak durumlardaki eksiklikleri belirleyebilen öğrencilere aynı zamanda yeni bakış açıları kazandırmak ve yansıtımlar sayesinde iyileştirmeler yapma olanağı sağlamaktır.

Bu amaçla ilk olarak öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri belirleme, belirledikleri problemlere çözümler üretme ve bu çözümler üzerine yansıtımlar yaparak onları daha etkili bir forma kavuşturmaları hedeflenmiştir. Genel olarak öğrencilerin aile yapıları da dikkate alındığında herhangi bir problem

üzerinde yoğunlaşarak yansıtma yapma alışkanlığına sahip olmamaları ve bu sebeple günlük hayatlarında yaşadıkları sorunları çözmekte eksiklikler yaşamaları bu etkinliğin uygulanmasını desteklemektedir.

Etkinliğe başlamadan önce ilk olarak öğrencilerin grup çalışması yapacakları belirtilmiş ve araştırmacı tarafından eşit sayıda olmalarına dikkat edilerek sınıf içinde üç grup oluşturulmuştur. Çalışma boyunca öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek amacıyla ele aldıkları problemin çözümü ile toplumda yaşanan bir soruna çare bulunabileceği bu sebeple etkinliğin son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra etkinlik sonunda her grubun ele aldıkları problemi ve probleme dair çözüm yolunu sınıfta arkadaşlarına sunacakları bildirilerek daha etkili bir çalışma yapmaları özendirilmiştir. Öğrencilerin etkinliğe verimli bir şekilde katılmalarını sağlamak amacıyla çalışma öncesinde günlük hayatta karşılaşılan problemlere çeşitli örnekler verilmiştir. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız problem üzerine yansıtma yaparak çözüm yolları üretmemizin yansıtıcı düşünme becerisimizi geliştirme adına önemli bir çalışma olduğu vurgulanmıştır. Ancak çalışma sırasında öğrencilerin sıklıkla bulduğumuz çözüm yollarını sonra kullanacak mıyız ifadesi üzerine yaşantılarına aktarabilecekleri daha somut bir konu üzerinde çalışılmasının bu alanda verimli bir etkinlik sağlayacağına kanaat getirilmiştir. Böylece günlük hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili başka bir etkinlik tasarlanarak yeni bir eylem planı oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda günümüzde dünyanın temel problemlerinden biri olan geri dönüşümle ilgili bir etkinlik yürütülür. Etkinlik sürecinde tüm dünyanın karşı karşıya kaldığı geri dönüşüm problemine dair öğrencilerde bir bilinç oluşturmak ve bu konuda davranışlarına yansıtma yaparak düzeltmeler yapmaları hedeflenmiştir. Çalışma ilk olarak tahtaya geri dönüşümle ilgili bir ifade yazılarak öğrencilerin metafor üretmeleri ile başlar ve ek olarak günlük yaşamlarında en çok israf ettikleri materyalleri düşünerek listelemeleri istenir. Daha detaylı bir bakış açısı edinmeleri adına geri dönüşüm, atık madde, çöp, ambalaj, israf, ihtiyaç gibi kavramlarla ilgili öğrencilere bir beyin fırtınası yaptırılır ve internetten bu konuyla ilgili Afrika'da geri dönüşüm malzemeleri ile inşa edilen evler haberi öğrencilerle birlikte incelenir. Devamında ise öğrencilerin daha önce evlerinden getirmiş oldukları atık maddeleri kullanarak kağıt üzerinde verilen ev resimlerini üç boyutlu bir şekilde süslerler.

Etkinliğin sonunda tahtaya yazılan geri dönüşümle ilgili metaforu yeniden düşünerek tamamlamaları istenir. Bu şekilde etkinlik sonlandırılır ve öğrencilere yansıtıcı düşünme günlüğü formu doldurtulur.

Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler Etkinliği

Geliştirilecek Beceriler

- Yansıtıcı Düşünme
- Problem Çözme
- Eleştirel Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilere günlük yaşamdan örnekler bularak bir problem belirlemeleri ve bu probleme çözüm bulabilmek amacıyla araştırma yapmaları hedeflenir. Öğrencilerin üzerinde düşündükleri ve araştırma yaptıkları çözüm önerilerini kağıt üzerinde ifade edebilmeleri sağlanır.

Kazanımlar:

- 1)Çevredeki sorunlara karşı ilgi ve duyarlılık gösterirler.
- 2)Merak duygusu ile çözüm bulmaya ve araştırmaya istek duyarlar.
- 3)Karşılaştıkları olumsuz durumlara karşı sorumluluk hissederler.
- 4)Adım adım problemlere çözüm önerileri oluştururlar.
- 5)Sorunların çözümlerinde ortak (grupça) bakış açısı geliştirirler.
- 6)Kendi fikirlerini özgüvenle ifade ederler.
- 7)Düşüncelerin geliştirilebilir olduğunu fark ederler.

Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları temel problemlere eleştirel bir bakış açısıyla bakmaları ve çözüm önerileri geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır. Elde edilen çözüm önerileri yine öğrenciler tarafından eleştirel bir biçimde detaylıca incelenerek çeşitli risk faktörleri ile birlikte değerlendirilmelidir.

- 1.Öğrencilerden günlük hayatta karşılaştıkları problemleri belirlemeleri istenir.
- 2.Öğrenciler belirledikleri problemler arasından üzerinde çalışmak istedikleri bir problemi seçerler.
- 3.Problem için çözüm önerileri geliştirirler.

- 4.Çözüm önerilerini detaylı bir şekilde ele alarak alternatifler üretirler.
- 5.Her grup ele aldığı problemi ve çözüm önerisini sınıfta sunar.
- 6.Sunumların sonunda ise öğrenci gruplarına kırmızı, sarı ve yeşil kartonlar verilir.

7.Öğrenciler;

-etkinliğin hedeflerine ulaştıklarını düşünüyorlarsa yeşil kartonu

-etkinliğin hedeflerinin bir kısmına ulaştıklarını ancak daha kapsamlı bir çalışma yapabileceklerine inanıyorlarsa sarı kartonu

- etkinliğin hedeflerini karşılayamadıklarını düşünüyorlarsa kırmızı kartonu gösterirler.

8.Son olarak öğrenciler yaptıkları çalışma sonunda öğrenci günlüklerini doldurarak performansları hakkında yorumlama yaparlar.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Grup çalışması yapılacağı için sınıfta sıralar küme şeklinde yerleştirilebilir. Kümelerin birbirinden uzak olmaları öğrencilerin yapacakları çalışmaya odaklanmalarını kolaylaştırabilir.

Temiz Bir Dünya İçin Geri Dönüşüm Etkinliği

Geliştirilecek Beceriler

- Yansıtıcı Düşünme
- Problem Çözme
- Eleştirel Düşünme
- Görüşlerini İfade Etme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin tüm insanlığın yararı için “geri dönüşüm” konusunda bir bilinç edinmelerini sağlamak ve bu konuda gösterdikleri ihmalkarlıklarının olumlu davranışlara dönüştürülmesi hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1)Geri dönüşüm kavramını açıklarlar.
- 2)Geri dönüşümün önemini açıklarlar.

3)Dünyadaki problemlere karşı duyarlılık gösterirler.

4)Geri dönüşüm ile ilgili karşılaşılan problemlere çözümler ararlar.

5)Geri dönüştürülebilir maddeleri farklı şekillerde değerlendirmenin yollarını ararlar.

Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için uygulanan “Ülkeler ve Eğitim Sistemleri” etkinliğinin bu konuda yetersiz olduğu ve uygulanması sırasında öğrencilerin isteksiz oldukları fark edildiği için yansıtıcı düşünme ile ilgili yeni bir eylem planı hazırlanmıştır.

Öncelikle öğretmen tahtaya “Geri dönüşüm önemlidir çünkü.....” yazar ve öğrencilerden bu ifadeyi tamamlayarak boş bir kağıda not etmelerini ister. Aynı kağıda öğrencilerin israf edilen maddelerin farkına varmalarını sağlamak için okulda ve evlerinde en çok nelerin israf edildiğini listelemeleri söylenir. Bunun üzerine sınıfta “geri dönüşüm, atık, madde, çöp, ambalaj, israf, ihtiyaç” kavramları ile ilgili beyin fırtınası yapılır ve <https://onedio.com/haber/konu-cevre-olunca-elin-nijeryalisinin-bizden-milyon-yil-ileride-oldugunu-kanitlayan-projeden-20-kare-637209> adresinde yer alan geri dönüşümle ilgili fikir verici içerik incelenir. Bunun devamında ise öğrencilere üzerinde ev çizimi olan kağıtlar verilerek ikili gruplar halinde bu kağıtlardaki ev çizimlerini üç boyutlu olacak şekilde atık materyallerle süslemeleri istenir. Öğrenci ürünleri sınıf panosunda sergilenir. Etkinliğin sonunda öğrencilerin bu konuda yansıtıcı düşüncelerini sağlamak için “Geri dönüşüm önemlidir çünkü” ifadesini yeniden tamamlamaları istenir.

1.Öğrenciler tahtaya yazılan “Geri dönüşüm önemlidir çünkü” ifadesini tamamlayarak bir kağıda not alırlar.

2.Aynı kağıda evlerinde ve okulda en çok israf edilen maddeleri listelerler.

3. “Geri dönüşüm, atık, madde, çöp, ambalaj, israf, ihtiyaç” kavramları ile ilgili öğretmen beyin fırtınası yaptırır ve ortaya çıkan fikirler tahtaya yazılır.

4.Geri dönüşüm konusunda öğrencilerin zihninde farklı bir bakış açısı oluşturmak için internetten bulunan örnekler gösterilir.

5.İncelenen geri dönüşüm projesi ile ev inşa edilmesi fikrini içselleştirmelerini sağlamak için öğrenciler üçerli gruplara ayrılır ve her gruba ev şeklinin çizilmiş olduğu kağıtlar dağıtılır.

6.Önceden getirilmiş dönüştürülebilir maddelerle bu resimleri süslemeleri ve farklı ürünler tasarlamaları istenir.

7.Etkinliğin sonunda grupların ortaya koyduğu ürünler sınıf panosunda sergilenir.

8.Son olarak “Geri dönüşüm önemlidir çünkü” ifadesini tekrar tamamlamaları istenerek bu konuda farklı fikirler edinip edinmedikleri araştırılır.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Öğrenciler grup çalışması yapacakları için sınıfta sıralar küme şeklinde düzenlenebilir.

3.5.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI UYGULAMA SÜRECİ ÖNCESİ UZMAN KOMİTE GÖRÜŞMESİ

Öğrencilerin özenli düşünme becerisi ile ilişkili olarak hazırlanan 3. Eylem Planı öncesinde yapılan uzman komite görüşmesinde yansıtıcı düşünme ile ilgili yürütülen etkinliklerde karşılaşılan güçlükler belirlenmiş ve bu güçlükler doğrultusunda yeni eylem planında uyarlamalar yapılmıştır. Buna göre 2. Eylem Planı etkinliklerinde öğrencilerin yapılan çalışmalardan elde ettikleri beceri ve bilgileri günlük hayatlarına aktarmak istedikleri fark edilmiştir. Ek olarak duygu ve düşüncelerini aktarırken öğrencilerin problem yaşadıkları görülerek özenli düşünme ile ilgili etkinliklerde bu alana yoğunlaşılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin duygularını etkili ifade etme yolları geliştirmeleri ve empati kurma becerisi kazanmaları adına etkinliklerde günlük hayata yakın konu ve kavramların ele alınmasına karar verilmiştir.

3.6.ÜÇÜNCÜ EYLEM PLANI SÜRECİ: ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİSİ

Etkinliğin Tasarlanma Aşaması

Araştırma sürecinde lise 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinden özenli düşünme konusunda gösterdikleri yetersizleri giderme ve bu becerilerini iyileştirme adına bir çalışma yapılması planlanmış ve bu amaçla özenli düşünme becerisi ile

ilgili bir eylem planı hazırlanmıştır. Daha önce uygulanmış olan eylem planları ile öğrencilere eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmak hedeflenmiş ancak öğrencilerin durum ve olaylara karşı eleştirme ve yansıtma yapma süreçlerinde düşüncelerini etkili bir dille ifade etmekte zorlandıkları ve programlı detaylı bir şekilde çalışmakta güçlük yaşadıkları fark edilmiştir. Bu sebeple uygulamalar sırasında özenli düşünmenin üçüncü eylem araştırması olarak sıralanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan bu eylem planı doğrultusunda ilk etkinlik olarak farklı canlıların dünyasını anlamak, empati kurma becerilerini geliştirmek ve duygu düşüncelerini etkili bir dille ifade etmek amacıyla “Hayvanların Gözünden Dünya” şeklinde bir çalışma yapılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere hiç herhangi bir hayvan besleyip beslemedikleri, en sevdikleri hayvanın ne dolduğu, bir hayvanın uyuyuşunu, beslenişini izleyip izlemedikleri sorulmuştur. Bunlara ek olarak hayvanların duyguları var mıdır sizce, hayatınızda hiç üzgün ya da mutlu olduğunu hissettiğiniz bir hayvan gördünüz mü şeklinde tartışma soruları ile öğrencilerin dikkati etkinlik üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bunun devamında ise öğrencilerden bir hayvan seçerek eğer gerçekte o hayvan olmuş olsalardı dünyayı nasıl görürlerdi ne yaşarlardı hayal ederek bununla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Yapılan etkinlikle öğrencilerin özenli düşünme becerisi ile ilişkili empati kurma yetenekleri desteklenmiş ve öğrencilerde hayvan sevgisi oluşturulması hedeflenmiştir. İkinci bir etkinlik olarak ise özenli düşünme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin hoşgörü kavramları üzerine çalışılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla hoşgörü kavramına bağlı farklı bağlamlarda ortaya konabilecek çeşitli davranış şekli olabileceği mesajı verilmiştir. İlk olarak hoşgörüyü tanımlamak adına öğrencilerle bir beyin fırtınası yapılmış ve bu şekilde öğrencilerin zihninde bu kavrama dair bir şema oluşması sağlanmıştır. Devamında ise sınıftaki öğrenciler üç gruba ayrılarak her bir gruba hoşgörüyü ele alacakları değer örümceği şeması verilmiştir. Öğrenciler değer örümceğini grupça hoşgörüyü tanımlayarak, hoşgörü için çeşitli örnekler vererek, hoşgörünün bize kazandırdıklarından ya da bize yüklediği sorumluluklardan bahsederek doldurmuşlardır. Tüm grupların değer örümceğini tamamlamasının ardından öğrenci yanıtları sınıfça tartışılmış ve hoşgörünün önemine vurguda bulunulmuştur. Ancak yürütülen etkinlik sırasında öğrencilerin değer örümceğini

anlamlandırmak ve hoşgörüyle ilgili fikirlerini aktarmakta zorlanmaları sebebiyle yeni bir etkinlik planlanmasına karar verilmiştir. Böylece öğrencilerin özenli düşünme becerisi ve hoşgörü kavramları üzerine yeni bir çalışma yapılmıştır.

Planlanan yeni etkinlikte benzer olarak hoşgörünün önemi ve farklı durumlarda farklı davranış şekilleri ile hoşgörü örnekleri sergilenebileceği konusuna vurgu yapılmıştır. Çalışma sırasında ilk olarak öğrencilerin hoşgörü ile ilgili bir metafor üretmeleri istenmiş ve ürettikleri metaforlarla ilgili kısa bir sınıf içi tartışma yürütülmüştür. Bunun devamında ise hoşgörü ile ilgili bir kısa video izlenerek öğrencilerle ilgili videonun değerlendirmesi yapılmıştır. Etkinliğin sonunda da öğretmen öğrencilere günlük hayatta olaylara karşı hoşgörülü olup olmadıklarını, hoşgörülü/hosgörüsüz birine karşı insanların nasıl bir bakış açısına sahip olabileceğini, toplumumuzun hoşgörü konusunda nasıl değerlendirilebileceğini ve hoşgörüyle yaygınlaştırmak adına neler yapılabileceğini sorarak çalışmayı tamamlamıştır.

Özenli düşünme ile ilgili olarak hazırlanan eylem planının son çalışmasında ise öğrencilerin duygularına odaklanmaları ve duygularını etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin hissettiklerini özenli bir dille ve özgüvenle yansıtma amaçlanarak “Duygularım Değerlidir!” etkinliği planlanmıştır. İlk olarak etkinliğe başlamadan önce öğretmen her bireyin kendisinin ve duygularının eşsiz olduğunu ve değerli olduğunu ifade ederek öğrencilerin duygularından rahatça bahsedebileceklerini belirtmiştir. Bu aşamanın devamında öğrencilere farklı durumların yer aldığı bir kağıt vermiş ve bu durumları yaşadıklarını neler hissedebileceklerini hayal ederek not almalarını istemiştir. Olumlu ve olumsuz durumların birlikte verilmiş olduğu bu etkinlikte öğrenciler kağıttaki durumlara dair tepkilerini not almayı tamamladıktan sonra sınıfça duygularını ifade etme şekilleri üzerine bir tartışma ve değerlendirme yapılmıştır. Etkinlikte belirtilen olumsuz duyguların ifade edilme şekilleri üzerine yoğunlaşarak olumsuz duyguları etkili ve doğru ifade etme yolları üzerine tartışılmıştır. Özenli düşünme ile ilgili yürütülen eylem planı böylece sonlandırılmıştır.

Hayvanların Gözünden

Geliştirilecek Beceriler

- Özenli Düşünme
- Eleştirel Düşünme
- Empatik Düşünme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin farklı canlıların gözüyle dünyaya bakabilmelerini sağlamak ve empati yaparak hayatı farklı bir bakış açısıyla ifade etmeleri hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1)Öğrenciler bir konu üzerinde farklı bakış açılarına sahip olduklarını kavrarlar.
- 2)Öğrenciler empati yapma becerilerini geliştirirler.

Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerden kendi belirledikleri bir hayvanın gözünden dünyayı ve yaşamı anlatmaları istenir. Böylece dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmaları ve günlük hayatı farklı bir şekilde ele almaları ve düşüncelerini buna uygun bir şekilde ifade etmeleri hedeflenmektedir. Yazdıkları kompozisyonla birlikte özenli düşünme becerisini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

- 1.Öğrencilere etkinlik sırasında yazmaları için kağıtlar dağıtılır.
- 2.Yazma konusunda yardımcı olması için kağıdın üst kısmına sırayla; olmak istediğiniz hayvan, o hayvanın yaşam alanları neresidir, neden o hayvanın gözünden dünyayı görmek isterdiniz şeklinde kısa cevap gerektiren sorular eklenir.
- 3.Öğrencilerden hayal ettikleri hayvanın bakış açısıyla dünyayı ve yaşadıkları çevreyi anlatmaları istenir.
- 4.Etkinlik sonunda ise yapılan aktivite ile ilgili öğrencilere bir yansıtıcı düşünme formu verilir.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Öğrencilerin daha iyi odaklanmalarını ve çevrelerini daha etkin bir şekilde gözlemlmelerini sağlamak için okul bahçesinde sağlamak amacıyla etkinlik okul bahçesinde yapılabilir.

Hoşgörü Nedir?

Geliştirilecek Beceriler

- Özenli Düşünme
- Görüşlerini İfade Etme
- İkna Etme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin belirlenen “hoşgörü” kavramının farklı bağlamlarda farklı davranış stilleri ile ortaya konabileceğini kavramalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1)Hoşgörü kavramını farklı örnek ya da metaforlarla açıklarlar.
- 2)Belirlenen kavramı ve zıddını farklı biçimlerde ifade ederler.
- 3)Aynı kavram üzerinde farkları/ ayrımları ölçerler.
- 4)Ele alınan kavram ve davranışlar arasında ilişki kurarlar.
- 5)Hoşgörünün kişiye kazandırdığı değerleri fark eder.

Nasıl Uygulanır?

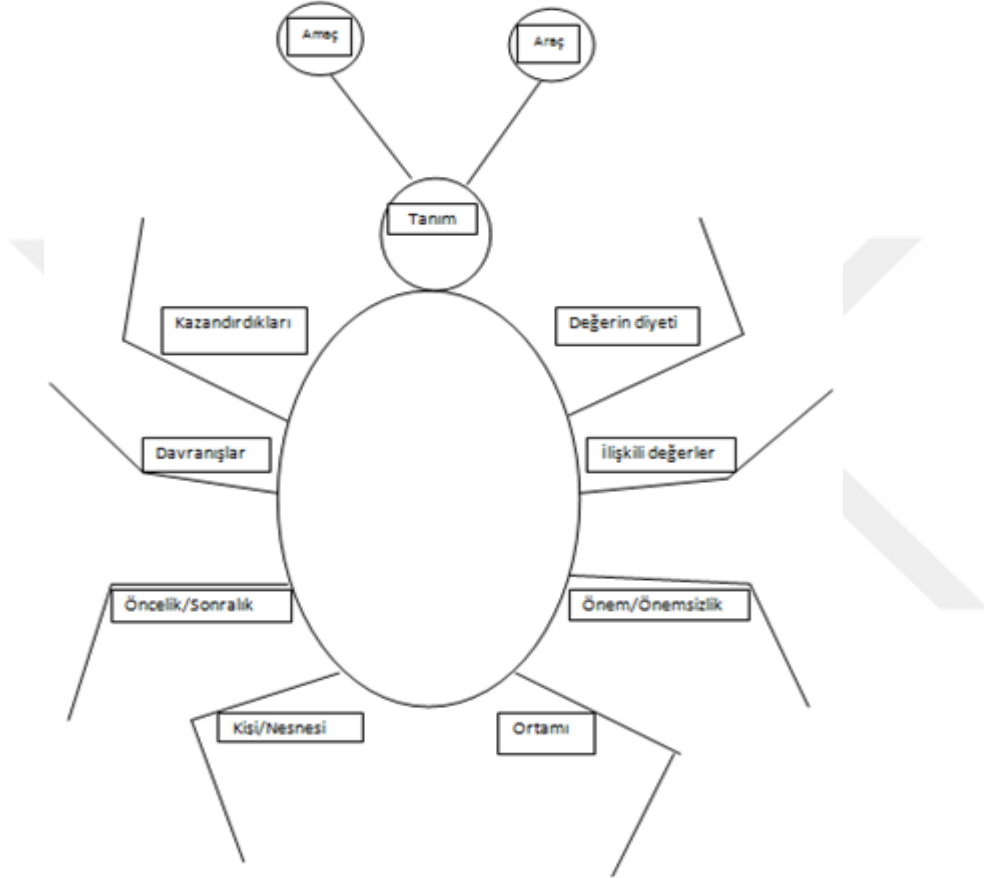
Öğrencilerin özenli düşünme becerisini geliştirebilmek amacıyla yürütülecek olan etkinlikte öncelikle beyin fırtınası yapılarak “hoşgörü” kavramının tanımı yapılır. Beyin fırtınasının devamında ise beşer kişilik gruplar oluşturularak öğrencilere değer örümceği şeması ve ilgili sorular verilir ve öğrencilerden soruları cevaplandırmaları istenir.

- 1.Hoşgörü ile ilgili sınıfça beyin fırtınası yapılır.
- 2.Hoşgörünün tanımı ve hoşgörü örnekleri üzerine yoğunlaşılır.
- 3.Beyin fırtınasının devamında öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılır.
- 4.Öğrencilere aşağıda ekte yer alan değer örümceği şeması verilir.
- 5.Değer örümceğini hoşgörünün gerekli olup olmadığıyla ilgili fikirlerini yazarak, hoşgörü ile ilgili çeşitli örnekler ekleyerek ve ne tür davranışların hoşgörüsüzlük olacağını yazarak doldururlar.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Uygulamada öğrenciler 4'er kişilik gruplar halinde çalışacakları için sıralar küme şeklinde ayarlanabilir.

Şekil 9. Değer Örümceği



Sorular:

- 1) Hoşgörü nedir? Hoşgörüü açıklayınız.
- 2) Hoşgörü kimlerle/ nelerle ilgilidir? (Kime/ Neye karşı hoşgörü gösterilir?)
- 3) Hoşgörü hangi ortamlarda geçerlidir? (Uygun olduğu ve olmadığı ortamların özellikleri nelerdir?)
- 4) Hoşgörlü olmaktan önce/sonra hangi değerlere sahip olmak gerekir?
- 5) Hoşgörü hangi durumlarda daha önemli hale gelir?

- 6) Hoşgörü hangi tipik davranışlarla ortaya konabilir? Hoşgörülü birinin klasik davranışları nelerdir?
- 7) Hoşgörü başka hangi değerlerle ilişkilidir?
- 8) Hoşgörü kişiye ne kazandırır?
- 9) Hoşgörü kişiye ne gibi yük yükler?
- 10) Hoşgörü amaç mıdır, araç mıdır?

Hoşgörü Üzerine

Öğrencilerin özenli düşüncelerinin geliştirilmesi için hoşgörü ile ilgili hazırlanan etkinliğin değer örümceği bölümünün öğrenciler tarafından doldurulmasında bir takım zorluklar yaşandığı görülmüştür. Bu sebeple yeni bir eylem planı hazırlanmasına karar verildi.

Geliştirilecek Beceriler

- Özenli Düşünme
- Bir Konu İle İlgili Örnekler Verme
- İkna Etme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin “hoşgörü” kavramının önemini ve farklı durumlarda farklı davranış şekilleriyle yansıtılabileceğinin farkına varmalarını sağlamak hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1)Hoşgörü kavramını açıklarlar.
- 2)Ele alınan kavramı olumlu ve olumsuz yönleriyle ifade ederler.
- 3)Hoşgörüye dair örnekler verirler.
- 4)Hoşgörü ile ilgili metaforlar oluştururlar.
- 5)Hoşgörünün kişiye kazandırdığı değerleri ifade ederler.

Nasıl Uygulanır?

İlk olarak öğrencilerden “Hoşgörü gibidir çünkü.....” ifadesi üzerine düşünüp bu ifadeyi

tamamlamaları istenir. Öğrencilerle tamamladıkları cümleler ile ilgili kısa bir değerlendirme yapılır. Ardından hoşgörü ile ilgili kısa bir video izlendikten sonra öğrencilere video ile ilgili birkaç tartışma sorusu sorulduktan sonra hoşgörü ile ilgili çeşitli soruların yer aldığı kağıdı ikiye bölünmüş gruplar halinde cevaplandırmaları istenir.

1.Öğretmen tahtaya “Hoşgörü gibidir çünkü” ifadesini yazar ve öğrenciler bu ifadeyi tamamlarlar.

2.Birkaç öğrenciden tamamladıkları metaforları paylaşmaları istenir ve kısa bir değerlendirme yapılır.

3.Hoşgörü ile ilgili kısa bir video izletilerek videonun devamında çeşitli sorular sorularak tartışma yürütülür.

4.Öğrenciler ikiye bölünmüş grup yapılır.

5.Her gruba hoşgörü ile ilgili soruların olduğu bir kağıt dağıtılarak öğrencilerin cevaplandırmaları istenir.

6.Etkinliğin sonunda bu sorular birlikte incelenir ve hoşgörünün önemli olup olmadığı öğrenciler tarafından ele alınır.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Uygulamalarda öğrenciler ikiye bölünmüş grup olacakları ve sınıfça video izlenip tartışmalar yürütüleceği için sıralar U düzeni şeklinde düzenlenebilir.

Sorular:

- 1) Hoşgörü nedir? Hoşgörüü açıklayınız.
- 2) Siz günlük hayatınızda hoşgörülü biri misiniz?
- 3) Hoşgörü kimlerle/ nelerle ilgilidir? (Kime/ Neye karşı hoşgörü gösterilir?)
- 4) Hoşgörü hangi ortamlarda geçerlidir? (Uygun olduğu ve olmadığı ortamların özellikleri nelerdir?)
- 5) Hoşgörü hangi durumlarda daha önemli hale gelir?
- 6) Hoşgörü hangi tipik davranışlarla ortaya konabilir? Hoşgörülü birinin klasik davranışları nelerdir?

- 7) Hoşgörü kişiye ne kazandırır?
- 8) Toplumumuzda hoşgörü nasıl yaygınlaştırılabilir?

Duygularım Değerlidir!

Geliştirilecek Beceriler

- Özenli Düşünme
- Duygularını Aktif Bir Şekilde İfade Edebilme

Etkinliğin Hedefleri

Hedef: Öğrencilerin çeşitli durumlar karşısında hangi duyguları hissedecekleri üzerine düşüncelerini ve hislerini etkin bir dille ifade etmelerini sağlamak hedeflenmektedir.

Kazanımlar:

- 1)Belirtilen durumlarda nasıl hissedilebileceğini değerlendirirler.
- 2)Bir durumla ilgili farklı bakış açılarını ve duyguları bir arada incelerler.
- 3)Kendi duygularından özgüvenle bahsederler.
- 4)Duygularını ifade edebilmek için dili özenli bir şekilde kullanırlar.

Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerin hissettikleri duyguları daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla çeşitli durum örnekleri verilerek bu durumlarda nasıl hissedecekleri sorulur ve bunun sebeplerini ifade etmeleri istenir.

- 1.Öğrencilerden etkinlik sırasında rahatça duygularını ifade edebilecekleri belirtilir.
- 2.Çeşitli durumlara örnekler verilerek öğrencilerden bu durumlarda nasıl hissederlerdi düşünceleri istenir.
- 3.Öğrenciler bir süre düşündükten sonra hissedecekleri duyguları ve sebeplerini sırayla aktarmaları istenir.
- 4.Etkinlik sonunda belirtilen olumsuz duygular varsa sebepleri ve olumsuz duyguların doğru ifade yolları üzerine tartışılır.
- 5.Öğrenciler etkinlik ile ilgili yansıtıcı düşünme formunu doldururlar.

Sınıf Düzeni İçin Tavsiyeler

Etkinlik sırasında sınıf içi bir tartışma yürütüleceği için sıralar U şeklinde ya da daire şeklinde düzenlenebilir.

4.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE UYGULANAN EYLEM PLANLARININ ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri ile ilişkili olarak yapılan eylem çalışması sonunda uygulamaların öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini belirleyebilmek için iki yola başvurulmuştur. İlk olarak çalışma bitiminde öğrencilere uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi ve buna ek olarak öğrenci günlük notlarından yararlanılacaktır. İkinci olarak ise çalışma sonunda uygulanan ölçek ve test puanları analiz edilecektir. Bu durumda ilk olarak görüşme verilerinden elde edilen verilere göre elde edilen kodlar ve temalar aşağıda tablo üzerinde verilmiştir.

Tablo 13. Kod Listesi ve Temalar

	KODLAR	TEMA
1.Soru	-Doğru yanlışı incelemek -İyi kötü yanlarını ele almak -Sorgulayarak araştırmak -Bir konuyu detaylıca incelemek	BİR KONUNUN İYİ-KÖTÜ TARAFLARININ İNCELENMESİ
2.Soru	-Çoğu zaman düşürüm -Ciddi konularda eleştirel düşünürüm	ELEŞTİREL DÜŞÜNÜRÜM
3.Soru	-Hem olumlu hem olumsuz -Hata yapmayı engeller -Olumlu etkiler	HATALARI ENGELLER
4.Soru	-Hataları bulup düzeltmek -Katkıda bulunmak -Düşüncelerini aktarmak -Kendini daha düzenli bir hayata sokma	HATALARI FARK EDİP DÜZELTME

	-Birşeyin olumsuz yönlerini düzeltmek	
5.Soru	-Yansıtıcı düşünürüm -Bazen yansıtıcı düşünürüm	YANSITICI DÜŞÜNÜRÜM
6.Soru	-Olumlu etkiler -Hataları düzeltir	OLUMLU ETKİ EDER
7.Soru	-Detaylı düşünme -Planlı olma	DETAYLI DÜŞÜNME
8.Soru	-Özenli Düşünürüm -Bazen Özenli Düşünürüm -Özenli Düşünmem	ÖZENLİ DÜŞÜNÜRÜM
9.Soru	-Olumlu Etki Eder -Saygı Duyulur -Kibar Olur ve Sevilir -İnsanlarla İlişkileri Güçlendirir	İNSAN İLİŞKİLERİNİ OLUMLU ETKİLER

Tema ve kodların güvenilirliğini sağlamak için başvuru alan eş gözlemci yöntemi sonunda araştırmacılar arası uyum tablosu ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmacılar Arası Uyum

TEMA	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Ortalama
Bir Konunun İyi-Kötü Taraflarının İncelenmesi Teması	8	0	%100
Eleştirel Düşünürüm Teması	2	1	%66.6
Hataları Engeller Teması	6	0	%100
Hataları Fark Edip Düzeltme Teması	10	0	%100
Yansıtıcı Düşünürüm Teması	2	1	%66
Olumlu Etki Eder Teması	4	0	%100
Detaylı Düşünme Teması	4	0	%100
Özenli Düşünürüm Teması	4	1	%80
İnsan İlişkilerini Olumlu Etkiler Teması	6	1	%85
ORTALAMA DEĞER			%88.77

Eylem planı uygulamaları sonunda eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşme sorularının kod ve temaları için güvenilirlik değerleri sırasıyla birinci soru için %100, ikinci soru için %66.6, üçüncü soru için %100, dördüncü soru için %100, beşinci soru için %66, altıncı soru için %100, yedinci soru için %100, sekizinci soru için %80 ve dokuzuncu soru için %85 olarak elde edilmiştir. Ortalama değerin %88.7 olarak yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret ettiği belirtilebilir.

Elde edilen kodlar doğrultusunda aşağıda belirtilen temalar elde edilmiştir:

1.Bir Konunun İyi-Kötü Taraflarının İncelenmesi Teması:Öğrencilere eleştirel düşünmeyi tanımlamaları istenmiş ve gelen yanıtlara göre eleştirel düşünmeyi doğru-yanlış ayırd etmek, detaylı şekilde incelemek, sorgulamak ve araştırmak olarak tanımladıkları görülmektedir. Belirlenen tema görüşme sorularından birincisi ile ilişkilendirilmiştir.

2.Eleştirel Düşünürüm Teması: Öğrencilere uygulamalar sonrasında günlük hayatta eleştirel düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda ise genellikle eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise bazen eleştirel düşünürüz şeklinde yanıtlayarak özellikle ciddi ve önemli konularda eleştirel düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu tema ise görüşme sorularından ikinci soru ile ilişkilendirilmiştir.

3.Hataları Engeller Teması: Eleştirel düşünmenin kişiye olumlu mu yoksa olumsuz mu etki edebileceği sorulduğunda ise genellikle öğrencilerin çoğunluğu olumlu, hata yapmaktan korur şeklinde ancak birkaç tanesi ise hem olumlu hem olumsuz etki eder diye yanıtlamışlardır. Belirlenen tema görüşmede üçüncü soru ile ilişkilendirilmiştir.

4.Hataları Fark Edip Düzeltme Teması: Yarı-yapılandırılmış görüşmede öğrencilere yansıtıcı düşünmenin tanımı sorulduğunda ise hataları bulup düzeltme, katkıda bulunma, düşünceleri aktarma, düzenli bir hayata sokma ve olumsuz yönleri düzeltme şeklinde kodlar elde edilmiştir. Kodlardan oluşturulan tema ise görüşmenin dördüncü sorusu ile eşleştirilmiştir.

5.Yansıtıcı Düşünürüm Teması: Öğrencilere günlük hayatlarında yansıtıcı düşünme becerisine sahip olup olmadıkları sorulduğunda ise öğrencilerin büyük bir kısmı yansıtıcı düşündüklerini bazı öğrenciler ise bazen yansıtıcı düşündüklerini

belirtmişlerdir. Belirlenen tema görüşme sorularından beşinci soru ile ilişkilendirilmiştir.

6.Olumlu Etki Eder Teması: Yansıtıcı düşünmenin günlük hayatta ne tür etkiler ettiği sorulduğunda ise olumlu olarak etkilediğini ve hataları düzeltmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Belirlenen tema görüşme sorularından ise altıncı soru ile eşleştirilmiştir.

7.Detaylı Düşünme Teması: Görüşmede özenli düşünmenin tanımı sorulduğunda ise alınan yanıtlar doğrultusunda detaylı düşünme ve planlı olma kodları elde edilmiştir. Belirlenen tema ise görüşmede yedinci soru ile ilişkilendirilmiştir.

8.Özenli Düşünürüm Teması: Yapılan uygulamalar sonunda öğrencilere günlük yaşamlarında özenli düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özenli düşündüklerini belirtmişlerdir. Elde edilen tema ise görüşmede sekizinci soru ile ilişkilendirilmiştir.

9.İnsan İlişkilerini Olumlu Etkiler Teması: Görüşmede son olarak özenli düşünme becerisinin bireylere nasıl etkiler edebileceği sorulduğunda ise olumlu etkiler, saygı duyulur ve insanlarla ilişkilerin güçlenmesini destekler şeklinde kodlar elde edilmiştir. Belirlenen tema ise görüşmenin dokuzuncu sorusu ile ilişkilendirilmiştir.

Yürütülen eylem araştırmasında yer alan uygulamaların öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerine etkilerini incelemek adına etkinliklerin sonunda uygulanan beceri testi ve ölçeklerin son test puan dağılımlarından da yararlanılmıştır. Elde edilen öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak çalışmanın öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Buna göre ilk olarak düşünme becerileri ölçeklerinin sontest puan dağılımları aşağıda tablolarda verilmiştir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Son Test Puanları	15	4	19	11

Yapılan eylem planı çalışması sonunda öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme becerisi testi son-test puanı ele alındığında ortalamanın toplam 25 puan üzerinden 11'e karşılık geldiği belirlenmiştir. Buna göre %44 oranında bir başarı gösterdikleri ifade edilebilir. Çalışmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisinin daha net anlaşılabilmesi için ise Pallant'ın (2016: 265) ifade ettiği şekilde iki farklı durumda aynı grupta yer alan kişilerden ya da eşleştirilmiş çiftlerden elde edilen ortalama değerleri kıyaslamak amacıyla ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Aşağıda elde edilen sonuçlar tablo halinde verilmiştir.

Tablo 16. Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler

		N	X	SD	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Ön Test	15	7,33	3,01	-2,66	,018
Ön Test-Son Test Puanları	Son Test	15	11	4,39		

Yukarıda elde edilen veriler ışığında uygulama öncesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testi puanları uygulama sonrasındaki eleştirel düşünme becerisi testi puanlarına göre daha düşüktür ve ortalamalar arasında 3,7 şeklinde bir fark bulunmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu ifade edilebilir ($t(14) = -2,66$, $p = ,018$; $p < ,05$).

Tablo 17. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Testi Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Testi Son Test Puanları	15	41	63	51,73

Öğrencilere uygulanan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme son test puanlarına göre ortalamanın toplamda 70 puan üzerinden 51,73'e karşılık geldiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisinin ön testte olduğu

gibi ölçekteki madde karşılıklarından “Çoğu zaman” ifadesi ile örtüştüğü söylenebilir.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına dair tablo ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler

		N	X	SD	t	p
Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları	Ön Test	15	44,33	9,94	-2,36	,033
	Son Test	15	51,73	7,17		

Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda uygulama sonrasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi son test puanlarının ön test puanlarına göre artış gösterdiği ifade edilebilir. Yapılan analizlere göre yapılan çalışma ile öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ($t(14) = -2,36$, $p = ,033$; $p < ,05$).

Son olarak öğrencilerin özenli düşünme becerisi ile ilişkili olarak uygulanan ölçeğin son test puanlarına dair tablo bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 19. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Son Test Puan Dağılımına İlişkin Veriler

	N	Min.	Max.	X
EDBÖ –Son Test Puanları	15	30	60	47,46

Lise 9. sınıf öğrencilerinin özenli düşünme becerisinin araştırıldığı Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği son test puanları ele alındığında ölçek maddelerinin genel ortalamasının 47,46 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçek genel ortalamasının madde yanıtlarından “Katılıyorum” seçeneği ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan ölçeklerden elde edilen ön test son test puanlarına ilişkin veriler ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 20. Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Puanlarının Ön Test- Son Test İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler

		N	X	SD	t	p
Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları	Ön Test	15	38,66	10,59	-2,84	,013
	Son Test	15	47,46	9,27		

Yukarıda verilen bilgilere göre öğrencilerin son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu fark edilmektedir. Öğrencilerin empati düzeylerinde elde edilen verilere göre anlamlı düzeyde artış olduğu ifade edilebilir ($t(14) = -2,84$, $p = ,013$; $p < ,05$).

Genel olarak uygulanan ön test son test verilerinden elde edilen sonucun öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerle uygulama sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeye göre elde edilen temalarda da benzer şekilde öğrencilerin yanıtları doğrultusunda eleştirel düşünürüm, yansıtıcı düşünürüm ve özenli düşünürüm temaları belirlenmiştir.

Aşağıda uygulamalar sırasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme formlarına yazdıkları ifadelerden, yürütülen eylem çalışmasının öğrencilerin düşünme becerileri üzerine etkilerine dair ifadelerden örnekler paylaşılmıştır.

“Sorunlara çözümler bulmayı öğrendim.” (Yeşim/ Hikaye Tamamlama Etkinliği- Yansıtıcı düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Televizyonu rastgele izlemem gerektiğini, anlayarak izleyip kendime uygun programları seçmem gerektiğini ve bana daha iyi hem öğretici hem de daha eğlenceli olacağını öğrendim.” (Ela/ Filmdeki Mesajları Bulma Etkinliği- Eleştirel düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Her filmde bize mesaj verildiğini öğrendik.” (Hale/ Filmdeki Mesajları Bulma Etkinliği- Eleştirel düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Önyargılı davranmamız ve hiç kimsenin kalbini kırmamamız gerektiğini öğrendim.” (Beyza/ Duygularım Değerlidir Etkinliği- Özenli düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Grup çalışmasının ne demek olduğunu anladım. Sabretmeyi ve dikkatli olmayı öğrendim.” (Aslı/ En Uzun Kule Etkinliği- Yansıtıcı düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Hayal gücümüzü geliştirdik. Eleştirel düşünerek ve empati kurarak hayvanların dünyasını keşfettik.” (Betül/ Hayvanların Gözünden Dünya Etkinliği- Özenli düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Nerelerde hoşgörülü davranmamız gerektiğini ve hoşgörünün güzel bir davranış olduğunu öğrendim.” (Sevda/ Hoşgörü Üzerine Etkinliği- Özenli düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Hoşgörünün ne demek olduğu kavramını öğrendim. Hangi ortamlarda hoşgörülü davranmak gerektiğini öğrendim. Birbirimizin düşüncelerini dikkate almamız gerektiğini öğrendim.” (Ela/ Hoşgörü Nedir Etkinliği- Özenli düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

“Çevremde ne gibi sorunların olduğunu ve nasıl çözümler bulabileceğimizi öğrendim.” (Aslı/ Günlük Hayatta Karşılaştığımız Problemler Etkinliği- Yansıtıcı düşünme becerisini vurgulayan bir ifade)

5.LİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YANSITICI DÜŞÜNME VE ÖZENLİ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK UYGULAMALAR SIRASINDA ÖĞRETİCİNİN KARŞILAŞTIĞI GÜÇLÜKLER NELERDİR VE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yapılan çalışma boyunca lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerini kullanma durumları ele alınmış ve belirlenen eksiklikler doğrultusunda iyileştirmeye yönelik eylem planları hazırlanıp uygulanarak araştırma tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ve araştırmacının karşılaştığı çeşitli problemler olmuş yaşanan problemler doğrultusunda yansıtıcı yapılarak gerektiğinde yeni eylem planları tasarlanmış gerektiğinde ise küçük

değişiklerle çalışma yürütülmüştür. Bulgular kısmının bu bölümünde araştırmacının uygulama sırasında karşılaştığı problemler belirlenerek çözüm önerilerinden bahsedilecektir. Bu sebeple öğretmen günlüklerindeki ifadeler temel alınacak ve aynı zamanda öğretmen gözlem notlarından da yararlanılacaktır.

İlk olarak araştırmanın planlanması ve ele alınacak konunun belirlenmesi aşamasından bahsedilecek olursa öğretmen sınıf içinde yaptığı gözlemler doğrultusunda 9. sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinde eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Düşünme becerilerini sınırlandırarak bunlardan eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme üzerine bir eylem araştırması yürütülmesine karar vermiştir. Çalışmayı planlamak ve öğrencilerin düşünme becerilerinde tespit edilen problemleri iyileştirmek amacıyla literatür taraması yapılarak oluşturulacak eylem planı üzerine yoğunlaşmıştır. Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme ile ilgili kavramlar detaylı bir şekilde araştırılarak yürütülecek etkinliklerin içeriklerine karar verilmiştir. Yurt içindeki ve yurt dışındaki düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar taranarak çalışmanın nasıl desteklenebileceği araştırılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin düşünme becerilerini araştırmaya yönelik yapılan çalışmaların daha çok tarama modeli şeklinde olduğu fark edilmiş ve düşünme becerileri ile ilgili etkinlik temelli araştırmaların yetersizliğinden dolayı literatür taraması yapılırken güçlük çekilmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen özenli düşünme becerisi ile ilgili literatürde kaynak yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sağlam temeller üzerine oluşturulmasına adına literatürle desteklenmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu sebeple özenli düşünme ile ilgili araştırma sayısının yetersizliğinden kaynaklanan bu problemi çözmek adına özenli düşünmenin içeriğinde yer alan empati kurma yeteneği baz alınmış ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar üzerine de yoğunlaşmıştır. Taranan kaynaklarda öğrencilerin empati kurmalarını destekleyici çalışmalardan da yararlanılmıştır.

Literatür taraması sonunda ilk olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine odaklanılmasına ardından yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili eylem planının uygulanmasına ve son olarak içinde birden çok düşünme becerisini barındıran özenli düşünme üzerine çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir. Uygulanan eylem planlarından birincisinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine

odaklanılmış ve çalışma sırasında grupça yapılan etkinliklerde grup üyelerinin doğru planlanmamış olmasından kaynaklı araştırmacı istediği verimi elde edememiştir. Etkinlik sırasında bazı gruplardaki öğrencilerin çok pasif kaldıkları ve çalışmayı yaparken grup içinde çekingen oldukları görülmüştür. Grup çalışmasına karşı önyargılı olan birden fazla öğrencinin aynı grupta yer alması ise çalışmanın tamamlanmasını daha da zorlaştırmıştır. Bu sebeple diğer etkinliklerde araştırmacı gözlemleri sonucunda grupları daha dikkatli bir şekilde oluşturarak her öğrencinin verimli bir çalışma sergilemesini hedeflemiştir.

Uygulanan yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eylem planı sürecinde araştırmacının karşılaşılan temel problemler; etkinlikler sırasında yaşanan teknolojik problemler ve ilk etkinlikte ele alınan problemler ve çözümlerin öğrencilerin yeterince dikkatlerini çekmemesi şeklinde belirtilebilir. Yaşanan teknolojik problemlerle anlatılmak istenen okulda araştırma yapmak amacıyla bilgisayar laboratuvarının kullanılması öngörülürken etkinlik sırasında bilgisayarlardan birçoğunun çalışmadığı fark edilmiştir. Bu sebeple ilk olarak etkinlikte zaman problemi yaşanmış ve öğrencilerin araştırma yapmaları zorlaşmıştır. Yaşanan probleme çözüm olarak diğer çalışmalarda öğrencilerin akıllı telefonlarını kullanabilecekleri bildirilerek bu sıkıntı çözülmeye çalışılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yürütülen etkinliklerden birincisinde öğrencilerden günlük yaşamlarında tespit ettikleri problemleri belirlemeleri ve bu probleme dair çözüm yolları sunmaları istenmiştir. Öğrenciler aktif ve etkin bir şekilde çalışmaya katılmışlar ve çalışma sırasında bu çözüm önerilerinin gerçekte uygulanıp uygulanmayacağını sorgulamışlardır. Bu sebeple araştırmacı öğrencilerin yaşamlarına aktarabilecekleri bir problem üzerine eleştirel düşünme ihtiyaçlarını fark edip yeni bir etkinlik hazırlayarak eylem planında değişiklik yapmıştır. Eylem araştırmasının esneklik sağlayan yapısı belirlenen problemlere çözümler bulunarak çalışmaya devam edilmesini kolaylaştırmıştır.

Öğrencilerin özenli düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan eylem planı sırasında ise “Hayvanların Gözünden Dünya” adlı ilk çalışmada öğrencilerden kompozisyon yazmaları istendiğinde bazı öğrencilerin isteksiz oldukları fark edilmiştir. Bu sebeple tüm öğrencilerin dikkatini çekebilmek için Franz KAFKA’nın Dönüşüm kitabından bahsederek benzer bir durumu yazarın

kitapta ele aldığını belirtmiştir ve öğrencileri yazmaya teşvik etmiştir ancak çalışma sonunda bazı öğrencilerin yazıları incelendiğinde çalışmada beklenen performansı göstermedikleri görülmüştür. Özenli düşünme ile ilgili yürütülen eylem planında ikinci olarak araştırmacı “Hoşgörü Nedir?” etkinliğinde kullanılan değerler örümceği şemasının nasıl doldurulacağını öğrencilere açıklamakta zorluk yaşamıştır. Bu sebeple hoşgörü ve empati kavramının tekrar ele alınabileceği “Hoşgörü Üzerine” etkinliği planlanarak sınıfta uygulanmıştır.

Öğretmen Günlüklerinden Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine İlişkin İfadeler:

“Günlük yaşamdaki problemlere dair çözümler bulma etkinliğinde öğrenciler ilk önce fikir üretmekte zorlandılar. Bu sebeple örnek vererek aslında hayatımızda birçok problemin olduğunu hatırlattım. Birkaç öneri paylaşınca kendileri grup içinde yeni fikirler öne sürmeye başladılar. Belirledikleri problemlere çözüm önerisi bulmakta ise eksik kaldıklarını fark ettim. Bununla ilgili daha detaylı bir planlama yapmalar gerektiğini söyleyerek ve araştırma yapmaları için belirli bir süre verdim.

Grup çalışması olarak planlanan bu etkinlikte öğrencilerinin bazılarının hiç katılmadıklarını fark ettim. Bu yüzden daha sonraki etkinliklerde grup üyelerini daha dikkatli seçerek grup sayısını da artırabilirim.

Ele alınan problem ve çözüm önerilerinin öğrenciler hayatına uyarlanabilir olması önemli. Yeni bir etkinlik planlanarak öğrencilerin uygulayabilecekleri bir konu üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanabilir.” (29.04.2019)

“Televizyon ve İnsan isimli etkinliğin sonunda öğrencilere farklı TV programlarından bölümler izletip programların amacı, hitap ettiği kitle, konuyu ele alış şekilleri, sahne ve konuk seçimlerine dair bir değerlendirmelerini istedim. Ancak öğrencilerin formu doldurmakta zorlandıkları ve etkinliğe karşı isteksiz kaldıklarını fark ettim. Bu sebeple tartışma kısmında öğrencilere formu doldurmaları için ipuçları vererek çalışmayı tamamladım.” (01.04.2019)

“Özenli düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Hoşgörü Nedir?’ etkinliğinde kullanılan değerler örümceğini öğrenciler anlamakta zorlandılar. Birkaç açıklama yapmama rağmen etkinliği tamamlayamayan öğrenciler oldu. Bu

sebeple hoşgörü ve empati kurma yeteneği ile ilgili yeni bir çalışma yapmaya karar verdim.” (20.05.2019)

“Yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili günlük hayattaki problemleri ele alan çalışmada araştırma yapmak için öğrencilerle birlikte bilgisayar laboratuvarına geçtik. Gruplar halinde öğrencilerin araştırması yapması gerekiyordu. Ama bilgisayarlardan sadece iki tanesinin çalıştığını gördüğüm ve öğrencilerin birçoğunun telefonu yanında olmadığı için etkinliği bir sonraki derse ertelemek zorunda kaldım.” (29.04.2019)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yürütülen eylem araştırmasında lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme becerisi ve özenli düşünme becerisindeki yetersizlikler tespit edilerek bu eksikliklerin giderilmesine yönelik bir çalışma izlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin düşünme becerilerine etkisini belirleyebilmek için yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme ile ilgili ölçekler ve eleştirel düşünme ile ilgili beceri testi ön test son test olarak uygulanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerle çalışma öncesinde ve çalışmanın sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış elde edilen kod ve temalar değerlendirilmiştir. Elde edilen verileri desteklemek amacıyla eylem araştırması sırasında tutulan öğretmen günlüklerindeki ifadelerden de yararlanılmıştır.

Mevcut durumlarının değerlendirilmesine dair:

Çalışmada lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri incelenmiş ve uygulamalar yapılmadan önce mevcut durum belirlenerek bu doğrultuda yürütülecek etkinlikler belirlenmiştir. Öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme becerisi testi ön test sonuçlarına göre öğrencilerin %29,2 oranında başarı gösterdikleri; yarı-yapılandırılmış odak görüşmesinden elde edilen öğrenci cevaplarına göre ise “Eleştirel düşünmem” teması elde edilmiştir. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği ön test sonuçlarına göre ise öğrencilerin toplamda 70 puan üzerinden 44,73 şeklinde puan aldıkları görülmüş ve elde edilen puanın “Çoğu zaman” ifadesine denk geldiği ifade edilebilir. Yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesinden elde edilen “Yansıtıcı düşünürüm” teması da bu sonucu desteklemektedir. Özenli düşünme becerisi ile ilişkili olarak uygulanan empati

düzeyi belirleme ölçeği ön test sonucuna göre ise öğrencilerin toplamda 65 puan üzerinden 38,66 puan aldıkları ve cevap aralığı olarak bu puanın “Kararsızım” cevabına karşılık geldiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesinde dolaylı olarak özenli düşündüklerini belirttikleri “Detaylara dikkat ederim” teması elde edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen bulgular doğrultusunda genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin düşük seviyede olduğu ve geliştirilmesi gerektiğine; yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinin ise orta düzeyde ancak iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabileceğine karar verilmiştir. Çalışmada elde edilen bu sonuçlar başka çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında ilk olarak incelenen bu üç düşünme becerisinin birlikte araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili yürütülen farklı çalışmalar olduğu görülmekte ancak lise öğrencileri ile ilgili yapılan çok az çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple çalışma sonuçları farklı yöntem ve örneklem gruplarının incelendiği başka araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilecektir.

Tomaç (2012: 55) çalışmasında eleştirel düşünme becerisini temel alan ilköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisini ele almış ve deneysel bir araştırma yöntemi benimsemiştir. Belirlenen kontrol grubunda dersler geleneksel düz yöntemle işlenirken ve deney grubunda ise eleştirel düşünme becerisini temel alan Fen ve Teknoloji öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada uygulama öncesi kontrol ve deney grubunun mevcut durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan ön test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin %14,13 oranında, deney grubu öğrencilerinin ise %12,65 oranında başarı gösterdikleri ifade edilmiştir. Güllü (2015: 70) yürüttüğü çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme mevcut durumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Buna göre öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bahsedilen bu sonuçlar yapılan eylem araştırması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Özenli düşünme becerisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Dombaycı (2014: 72) felsefe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik

düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre kadın ve erkek öğretmen adaylarından her iki grup içinde empatik düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen bu düzey yapılan eylem araştırmasında elde edilen özenli düşünme becerisi düzeyi ile benzerlik göstermektedir.

Karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesine dair:

Lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri kullanımında karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi konusunda öğretmen gözlem notlarından yararlanılmıştır. Genel olarak öğrencilerin araştırma yapma alışkanlıklarının olmadığı, empati kurma ve özenli düşünme becerisi kullanımında güçlükler yaşadıkları ve hatalarından ders çıkarma konusunda yetersiz oldukları belirlenmiş ve bu doğrultuda etkinlikler oluşturulmasına karar verilmiştir.

İfade edilen bu bulguları destekler nitelikte Kurdayıoğlu ve Çelik (2009: 79) çalışmalarında 2005 yılından itibaren uygulanan Türk Edebiyatı Programı'nda ders kitaplarına Kitap Okuma Öz Değerlendirme Ölçeği, Öğrenci Ürün Dosyası, Grup Değerlendirme, Düşünce Yazıları Okuma ve Değerlendirme gibi ölçekler eklenerek öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın hedeflendiğini ifade etmişlerdir. Yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olarak ise Bakır (2006: 60) öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisini iyileştirmenin öğrencilere kendilerini özgürce ifade etme yollarının sunulmasıyla destekleneceğini belirtmiştir.

Karşılaşılan güçlüklerle sunulan çözüm önerilerinin değerlendirilmesine dair:

Lise 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri kullanımında karşılaştıkları güçlüklerle çözüm önerisi olarak yapılan çalışmada eylem planları oluşturulmuş ve öğrencilerin aktif katılım sağlamaları hedeflenmiştir. Uygulanan etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerilerinde iyileştirmeler yapılması hedeflenmiştir. Planlanan çalışmaların işbirliğine uygun olmaları, güncel ve motive edici şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Otantik okuma ve yazma çalışmaları, karşılıklı soru-cevap tekniğine dayalı etkinlikler ve uygulamaya dayalı aktiviteler oluşturulmuştur. Düşünme becerileri ile ilgili literatürde yer alan deneysel

Çalışmalarda ve eylem araştırmalarında benzer etkinliklere başvurulduğu dikkat çekmektedir.

Abrami vd. (2015: 275) alışmalarında farklı yararlı stratejilerle eleştirel dūřünme becerisinin öğretilebileceğinin mümkün olduğuna vurguda bulunmuşlardır. Diyalog kurarak, otantik problemlerden yararlanılarak ve örnekler verilerek eleştirel dūřünme becerisinin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Uygulanan bu eylem araştırmasındaki etkinliklerin içerikleri incelendiğinde verilen bu stratejilere uygun olarak planlandığı dikkat çekmektedir. Buna yapılan çalışmalardan birkaç örnek verilecek olursa “Hikaye Tamamlama” etkinliğinde öğrencilere hikaye içinde otantik bir problem sunulmuş ve bu problemi ele almaları sağlanarak bir kompozisyon yazmaları ve hikayeyi tamamlamaları sağlanmıştır. Bařka bir eleştirel dūřünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik olan “En Uzun Kule” çalışmasında öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları sağlanmış ve arkadaşları ile farklı çözüm yolları bulmaya yönelik diyalog kurmaları desteklenmiştir.

Benzer şekilde Sinaga ve Feranie (2017: 69) araştırmalarında Fizik Eęitimi öğrencileri ile birlikte modern Fizik dersinde yer alan otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin eleştirel dūřünme becerisi, yazma kaliteleri ve kavram öğrenme düzeylerinde bir iyileştirme yapıp yapılamayacağını ele almışlardır. Yürüttükleri alışma sonunda öğrencilerin eleştirel dūřünme ve kavram öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir artış olduğunu ancak kavram öğrenme ve eleştirel dūřünme arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin eleştirel dūřünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan çalışmalarla aynı zamanda kavram öğrenme düzeylerinin de geliştirilebileceği göz önünde bulundurularak başka araştırmalarda yürütülebilir.

Kokkidou’nun (2013:1) alışmasında müzik eğitimi ve eleştirel dūřünme birlikte ele alınarak sanat eğitimi ile eleştirel dūřünme becerisinin de geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada eylem planında yer alan “En Uzun Kule” alışması temelde öğrencilerin el becerisi ve dikkatleri üzerine çalışılıyor gibi görünse de Kokkidou’nun araştırmasında olduğu şekilde dolaylı yollardan öğrencilerin eleştirel dūřünme becerisini geliştirmeye yönelik bir etkinliktir.

Bacanlı (2012) ve Taşdelen (2014: 564) yapmış oldukları çalışmalarında özenli düşünme ile etik ve felsefeyi ilişkilendirmişlerdir. Bu araştırmalara ek olarak Fard, Nasrabadi ve Heidari (2016: 1154) Lipman'ın felsefi düşünme öğelerine uygun olarak Mesnevi'deki hikayeleri incelemişler ve eleştirel, yaratıcı ve özenli olmak üzere üç düşünme türüne vurguda bulunulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özenli düşünme becerisini kazandırmak için derslerde bol bol hikayelere yer vermeleri gerektiğini bildirmiştir. Çalışmada yer verilen öneri ile bu eylem araştırmasının özenli düşünme ile ilgili eylem planında yer alan “Hayvanların Gözünden Dünya” etkinliği ilişkilendirilebilir. Yapılan bu etkinlik ve hoşgörü ile ilgili uygulanan etkinlikler Gökler'in (2009: 77) araştırmasında vurguda bulunduğu empatik düşünme becerisi ile yakından benzerlik taşımaktadır.

Son olarak bahsedilecek olursa Dombaycı, Z. Başerer ve D. Başerer (2014: 75) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının empatik düşünme ve eleştirel düşünme eğilimlerini analiz ederek bu çalışmaya benzer bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının empatik düşünme eğilimleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinde de artış olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan eylem araştırmasında öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmamasına rağmen özenli düşünme becerisi tanımlanırken eleştirel düşünme becerisini de içerdiği belirtilmiştir.

Uygulanan eylem planlarının öğrencilerin düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesine dair:

Uygulanan eylem planlarının öğrencilerin düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesi amacıyla çalışma sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesi verileri ve düşünme becerileri ile ilgili ölçek ve başarı testinin son test puanları incelenmiştir. Uygulamalar sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmesinde öğrencilerden elde edilen verilere göre; “Eleştirel düşünürüm”, “Yansıtıcı düşünürüm” ve “Özenli düşünürüm” temalarının elde edildiği görülmektedir. Belirtilen bulgulara ek olarak eleştirel düşünme becerisi testi ön test-son test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunduğu ifade edilmiştir ($p=,018$; $p <,05$). Benzer olarak öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi ile ilgili uygulanan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği ön test-

son test puanlarına göre de anlamlı bir artış olduğu görülmüştür ($p=,033$; $p<,05$). Öğrencilerin özenli düşünme becerisinde de elde edilen verilere göre anlamlı düzeyde artış olduğu ifade edilebilir ($p=,013$; $p<,05$).

Bu bulguları destekler nitelikte Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008: 25) çalışmalarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde okuyan 40 tane öğrenciyle eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bir kontrol grubu ve 10 haftalık bir sürede 90 dakika eleştirel düşünme eğitimi programı uyguladıkları bir deney grubu oluşturmuşlardır. Araştırmanın başlangıcında uyguladıkları ön test ve sonunda uyguladıkları son test puanlarını değerlendirdiklerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edildiği belirtilmiştir. Kanbay'da (2013: 29) araştırmasında eleştirel düşünme becerisinin zamanla öğretilabilir bir beceri olduğunu ifade etmiş ve çalışma sonunda oluşturulan kontrol ve deney grubu arasında eleştirel düşünme becerisi bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucuna göre deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir artış olurken kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisinde ise anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu belirtmiştir. Buna göre eleştirel düşünme becerisinin öğretilabilir bir beceri olduğu ve bu beceri üzerine odaklanılmadığında kişilerin sahip oldukları becerilerde gerileme yaşanabileceğini öne sürmüşlerdir.

Farklı bir çalışmada ise Walters (2017: 199) ortaokul ve lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla haber metinlerinden yararlanarak çeşitli yazma çalışmaları yürütmüştür. Çalışma sürecinde yapılan etkinliklerle öğrencilerin ilişki kurma ve tartışma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Benzer olarak Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007: 530) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yaptıkları araştırmada güncel bir konu üzerine tartışma ortamı sağlayacak yazılı bir kompozisyon metni kullanmışlardır. Yürütülen çalışmada öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin sadece tek bir yöntemle öğretilmeyeceği tartışmalarını sağlayıcı etkinlikler ve yazma etkinlikleri ile bu sürecin desteklenebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin çeşitli okuma ve yazma çalışmalarıyla eleştirel düşünme becerisini geliştirebileceklerinin ifade edilmesi yürütülen bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile ilgili oluşturulan eylem planında yer alan “Hikaye Tamamlama” etkinliğini desteklemektedir.

Fizik eğitimi ve eleştirel düşünmenin birlikte ele alındığı başka bir çalışma Ertaş-Kılıç ve Şen (2014: 13) tarafından yürütülmüştür. Bahsedilen araştırmanın Anadolu lise 9. sınıf öğrencileri ile yapılmış olması yürütülen eylem araştırması ile benzerlik taşımaktadır. Yaptıkları çalışma bir kontrol grubu ve 3 deney grubu ile planlanmıştır. Birinci deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünmeye yönelik ders anlatılmış, ikinci deney grubuna okul dışı öğrenmeye dayalı dersler verilmiş ve üçüncü deney grubuna ise hem eleştirel hem de okul dışı öğrenmeye yönelik dersler verilmiştir. Üçüncü deney grubundaki öğrencilerin hem Fizik dersine karşı tutumlarında hem de eleştirel düşünme eğilimlerinde artış olduğu belirtilmiştir. Yapılan eylem araştırmasında yer alan etkinliklerde sadece eleştirel düşünmeyi tanımlama ya da doğrudan eleştirel düşünmenin gerekliliklerini öğretme şeklinde planlanmayarak dolaylı yollarla eleştirel düşünmenin öğretilmeye çalışılması bahsedilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Başka bir çalışmada Gülle (2015: 127) beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerini ele almıştır. Araştırılan konu bakımından yapılan bu eylem araştırması ile yakınlık göstermektedir. Gülle (2015) araştırmasında betimsel ve ilişkisel tarama yönteminden yararlanmıştır ve araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme ve empatik eğilim göstermeleri bakımından pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Yürütülen bu eylem araştırmasında öğrencilerin eleştirel ve özenli düşünme becerilerinin birlikte incelenmesi bakımından belirtilen çalışma ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu eylem araştırmasında incelenen düşünme becerilerine yakın olarak Ghanizadeh (2017: 101) üniversite öğrencilerinin öz-izleme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisine dair bir çalışma yürütmüştür. Buna göre öz-izleme becerilerinin dolaylı yoldan yansıtıcı düşünme becerisi ile ilişkili olarak başarıyı artırdığını; eleştirel düşünme üzerinde de anlamlı olumlu bir etki ettiğini belirtmiştir.

Uygulamalar sırasında öğreticinin karşılaştığı güçlükler ve karşılaşılan güçlüklerle çözüm önerilerinin değerlendirilmesine dair:

Yapılan çalışmada araştırmacının karşılaştığı güçlükler temel olarak; alanyazındaki düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların yetersiz sayıda oluşu, tarama

alışmalarına yoğunlaşılması, sınıf etkinliklerinde yaşanan teknolojik problemler ve etkinliklerde kullanılabilecek hazır materyal eksikliği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanması ve eylem planlarının uygulanması sırasında araştırmacının karşılaştığı güçlükler belirlenerek bulgular kısmında bu problemlere çözüm önerileri sunulması sağlanmıştır. Bahsedilen bu durumla ilgili çalışma sürecinde araştırmacının tuttuğu günlüklerde yer alan notlardan yararlanılarak yaşanan güçlükler belirlenmiştir. Buna göre literatürde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmadığı vurgulanarak bu alandaki açığın kapatılması ümit edilerek araştırmaya başlanmıştır. Düşünme becerilerinin ele alındığı çalışmaların birçoğunun tarama modelinde oluşturulduğu; bu alana dair temel problemlerin belirlendiği ancak çözüm yolları sunmakta etkisiz kalındığı belirtilmiştir.

Araştırmacı notlarından elde edilen başka bir güçlük ise etkinliklerin uygulanması sırasında okulda yaşanan maddi imkan yetersizliklerinden kaynaklanan bazı teknolojik problemler olmuştur. Bununla ilgili okullarda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi desteklemek adına maddi imkanlarda iyileştirilmeler yapılması ve öğrencilere araştırma yapabilecekleri ortamların sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme konusunda özendirilmeleri ve sunulan imkanlar aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirmeye motive edilmeleri bu alanda ilerleme kaydedilmesine kolaylık sağlayabilir. Belirtilen teknolojik problemler bulgusuyla benzer şekilde Yağcı (2008: 26) öğretmenlerin uyguladığı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda karşılaştıkları problemlere dair bir tarama çalışması yürütmüştür. Tarama çalışmasının sonunda elde edilen bulgulara göre araç-gereç ve zaman yetersizliği yaşadıkları bunun yanında aktiviteleri uygularken sınıf ortamlarında mekan ve maddi imkanlar konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bahsedilen problemlere çözüm olarak sınıf ortamlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesini önermiştir.

Bunlara ek olarak eylem planı uygulamalarında araştırmacının kaliteli materyal bulmakta zorlandığı ifade edilebilir. Ülkemizde son yıllarda ortaokul

öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Düşünme Eğitimi ile ilgili dersler okutulmasını sağlamakta olduğu ancak lise öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmadığı belirtilebilir. Bahsedilen bu durumdan kaynaklanan lise öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik materyal temin edilmesinde problemler yaşanmıştır. Bu açıdan araştırmacı çalışmada düşünme becerileri ile ilgili farklı etkinliklerden uyarlamalar yaparak kendi materyallerini oluşturmuştur ancak bu süreç zaman ve etkinliklerin planlaması sürecinde farklı problemlere sebep olmuştur. Eylem planlarının uygulanması sırasında bazı etkinlikleri öğrencilerin takip etmekte zorlandıkları ve çalışmaya katılmakta isteksizlikler yaşadıkları fark edilmiştir. Bu sebeple eylem planlarında fark edilen bu problemi giderme amacıyla bazı değişiklikler yapılarak yeni etkinlikler oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Alanyazında düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların yetersiz oluşu ile ilgili olarak ise yansıtıcı ve özenli düşünmeye dair uygulama yapılan araştırmaların yetersiz sayıda oldukları görülmektedir. Alp ve Şahin-Taşkın (2015: 311) ülkemizde yansıtıcı düşünme becerisi ve bu becerileri iyileştirmeye yönelik çalışmaların yetersiz kaldığını ve daha çok tarama çalışması seviyesinde kaldığını ifade etmişlerdir.

Son olarak çalışmada ele alınan bir diğer düşünme becerisi olan özenli düşünme ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelenmiştir ancak bu düşünme türü ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı kaynaklarda ise özenli düşünme ile ilişkilendirilerek “empatik düşünme” üzerine yoğunlaşıldığı fark edilmiştir ancak bazı kaynaklarda kelime olarak direkt karşılığı olan “caring thinking-özenli düşünme” kavramına da rastlanmıştır.

Düşünme becerilerinin felsefe ile ilişkisine dair:

Düşünme becerilerinin öğretimi konusunda araştırmada ele alınan noktalara ek olarak alanyazında düşünme becerilerinin felsefe eğitimi ile yakından ilişkili olduğunu savunan çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Felsefenin sorgulayan ve şüphecî bir yaklaşıma sahip olması eleştirel düşünme becerisi ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan düşünme becerileri ile ilgili bazı çalışmalarda felsefenin

etkisi de incelenmiştir. Kefeli ve Kara'nın (2008: 354) yapmış oldukları araştırmada 5 ve 6. sınıf öğrencilerine felsefe eğitimi ile eleştirel düşünme becerisi kazandırılıp kazandırılmayacağı üzerinde durulmuştur. Yürütülen nitel çalışmanın sonucunda öğrencilerin düşüncelerinin anlaşılma çalışıldığını ve düşüncelerine değer verildiğini fark etmeleri kendilerini daha rahat ifade etmelerini desteklemektedir. Bu açıdan yürütülen çalışmada da öğrencilerin başlangıçta uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşmede fikirlerini ifade etmekten çekindikleri fark edilmiştir. Ancak uygulanan etkinlikler sırasında grup çalışmalarında ve bireysel çalışmalarda öğrencilere fikirlerini sunma imkanı verildikçe kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür. Akdemir (2004: 57) felsefenin ne olduğunun doğru ifade edildiği ve felsefi düşünme ortamı sunulduğunda ancak düşünebilme imkanının da verilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin felsefi düşünme becerileri ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Bu düşünceyi destekler şekilde Çüçen (2008: 44) felsefeyi düşünmeyi öğreten bir sanat olarak ifade etmiş ve insanın en temel özelliği olarak düşünmeyi bilmesi ve düşündüklerini aktarabilmesinin felsefe aracılığıyla mümkün olacağını belirtmiştir.

Tablo 21. Farklı Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Araştırma Bulguların Uyum Tablosu

	Öğrencilerin Başlangıç Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyi	Öğrencilerin Başlangıç Yansıtıcı Düşünme Becerisi Düzeyi	Öğrencilerin Başlangıç Özenli Düşünme Becerisi Düzeyi
Yarı-Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Verileri	*Öğrencilere günlük hayatlarında eleştirel düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda olumlu yanıt verdikleri görülmüştür ancak eleştirel düşünmeyi yanlış tanımladıkları belirlenmiştir.	*Öğrencilere yansıtıcı düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda ise kararsız kaldıkları ve yansıtıcı düşünmeyi yanlış tanımladıkları belirlenmiştir.	*Günlük yaşantılarında özenli düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunlukla olumlu yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Uygulanan Ölçek ve Başarı Testi Verileri	*Eleştirel Düşünme Becerisi Testi ön test puanlarına göre öğrencilerin ortalamaları toplamda 25 üzerinden 7,33 olarak elde edilmiştir.	*Yansıtıcı Düşünme becerisi ile ilgili ölçek puanlarına göre öğrencilerin toplamda 70 puan üzerinden 44,73 puan elde ettikleri görülmüştür.	*Özenli düşünme becerisi ile ilişkili uygulanan ölçeğe göre öğrencilerin toplamda 65 puan üzerinden 38,66 puan elde ettikleri görülmüştür.
Öğretmen Günlük Notları ve Sınıf İçi Değerlendirme Gözlem Formu Verileri	*Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısına sahip olmadıkları belirlenmiştir.	*Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisinde yetersizlikler yaşadıkları fark edilmiştir.	*Öğrencilerin sosyal yaşantılarında duygu ve düşüncelerini ifade ederken özenli düşünme konusunda problem yaşadıkları belirlenmiştir.

(Tablo devam)

	Çalışmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi	Çalışmanın Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerisine Etkisi	Çalışmanın Öğrencilerin Özenli Düşünme Becerisine Etkisi
Yarı-Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Verileri	*Çalışma sonunda öğrencilere günlük hayatlarında eleştirel düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda eleştirel düşünmeyi doğru tanımlayarak olumlu yanıt verdikleri görülmüştür.	*Çalışma sonunda öğrencilere yansıtıcı düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda yansıtıcı düşünmeyi doğru tanımladıkları ve olumlu yanıt verdikleri görülmüştür.	*Çalışma sonunda öğrencilere özenli düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda olumlu yanıt verdikleri belirlenmiştir.
Uygulanan Ölçek ve Başarı Testi Verileri	*Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testi son test puanlarına göre anlamlı bir artış belirlenmiştir ($p=,018$; $p<,05$).	*Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerisi son test puanlarına göre anlamlı bir artış belirlenmiştir ($p=,033$; $p<,05$).	*Öğrencilerin empati düzeyi belirleme ölçeği son test puanlarına göre anlamlı bir artış belirlenmiştir ($p=,013$; $p<,05$).

Öğretmen Günlük Notları ve Sınıf İçi Değerlendirme Gözlem Formu Verileri	*Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.	*Sınıfta yapılan etkinliklerle öğrencilerin belirli bir konuda yansıtımlar yaparak iyileştirme yapma konusunda bilinç kazandıkları fark edilmiştir.	*Eylem araştırması sürecinde öğrencilerin duygu ve düşünceleri ifade ederken özenli düşünmenin gerekliliğini fark ettikleri gözlemlenmiştir.
---	---	---	--

Shaari ve Hamzah'ın (2018: 83) yapmış oldukları çalışmada özenli düşünmenin öğrenme ve öğretmeye etkilerinin neler olduğu karşılaştırılarak ele alınmıştır. Özenli düşünme kavramının öncüsü sayılan Lipman'ın tanımı ve farklı bir bakış olarak İslami çerçeveden ise Hamzah ve Arifin'in bakış açısıyla incelemişlerdir. Buna göre Lipman'ın düşünme tanımında insanın insan için gelişimine odaklandığını İslami bakış açısında ise değerler üzerine vurguda bulunulduğunu belirtmişlerdir. Bacanlı ve Dombaycı (2012: 5) da çalışmalarında özenli düşünmeyi ele alarak daha çok ahlak alanına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bu eylem araştırmasında ele alınan özenli düşünme becerisinin hem kişinin kendi gelişimini desteklemesi hem de toplumun değerlerini desteklemesi adına her iki bakış açısını da buluşturduğu ifade edilebilir.

Araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler sonunda farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulguların daha verimli bir şekilde yorumlanmasını sağlamak amacıyla birbiri ile ne kadar uyumlu oldukları incelenmiş ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Eylem araştırması sürecinde öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerine dair mevcut durum ve gelişim yukarıda Tablo 21'de özetlenmiş ve farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulguların birbiri ile benzerlik taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış odak görüşmesinden elde edilen bulgular, ölçeklerden elde edilen sonuçlar ve öğretmen gözlemlerinde belirlenen bulgular örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Buna göre özetle bahsedilecek olursa; çalışmanın başlangıcında öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiş ve bu

doğrultuda iyileştirme yapmak amacıyla eylem planları uygulanmıştır. Yürütülen eylem planları sonucunda uygulanan son test puanlarına göre öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve özenli düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen gözlem notları ve çalışma sonunda öğrencilerle uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşturulan temalar belirlenen bu anlamlı artışı desteklemektedir.

ÖNERİLER

1. Yapılan düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar farklı sosyo-kültürel düzey ve sınıf seviyesinden öğrenciler ile uygulandığında daha anlamlı sonuçlara ulaşılabilir.
2. Benzer olarak yürütülecek diğer çalışmalarda sürece dayalı uygulamalar üzerinden araştırma yapılabilir.
3. Düşünme Eğitimi ile ilgili uygulamaya dayalı araştırmalara rehberlik etmek için materyal geliştirme ve uyarlama çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A. ve Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akdemir, M. (2004). Felsefi düşünme ya da düşünmeyi öğrenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 44-59.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşünmenin önemi ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirme. *Milli Eğitim*, 178, 311-320.
- Aşkar, P., Paykoç, A., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91065>, (Erişim Tarihi: 30.01.2019)
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 65-75.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012). Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı, II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, 16-18 Kasım 2012, İstanbul.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.

- Bayram, D. (2015). *The effects of WebQuest-supported critical thinking instruction on the critical thinking disposition level and L2 writing performance of Turkish pre-service EFL teachers*. M.A. Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Belluigi, D.Z. ve Cundill, G. (2017). Establishing enabling conditions to develop critical thinking skills: a case of innovative curriculum design in environmental science. *Environmental Education Research*, 23(7), 950-971.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara.
- Cebeci Senger, H. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri "Kars ili örneği"*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Cengiz, C. ve Karataş, F.Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Milli Eğitim*, 211, 5-27.
- Costa, A.L. ve Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*, eBook Collection (EBSCOhost).
- Cücelioğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver: özgün yaşam üzerine Yakup Bey'le söyleşiler*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çotuksöken, B. (2016). Özenli düşünmek, dili özenli kullanmak ve fark yaratmak. *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr>, (Erişim Tarihi: 24.04.2016).
- Çüçen, A.K. (2008). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa.
- Dahl, A.J., Peltier, J.W. ve Schribrowsky, J.A. (2018). Critical thinking and reflective learning in the marketing education literature: a historicalperspective and future research needs. *Journal of Marketing Education*, 40(2), 101-116.
- Daley, B.J. (2001). Learning and professional practice: a study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Davey, S. (2005). Consensus, caring and community: an inquiry into dialogue. *Analytic Teaching*, 25(1), 18-51.

- De Bono, E. (1993). *Teach your child how to think*. Penguin, UK.
- Demir, S. (2015). Evaluation of critical thinking and reflective thinking skills among science teacher candidates. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 17-21.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme- kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1952). *How we think*. Boston: Dover Publications.
- Dilek, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlilik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim*, 207-264. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dombaycı, M.A., Başerer, Z. ve Başerer, D. (2014). Analysis of emphatic thinking tendency and critical thinking disposition of philosophy teacher candidates according to a number of variables. *Midde Eastern and African Journal of Education Research*, 13, 64-79.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2011). Quadriple thinking: caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 552-561.
- Dondlinger, M.J. ve Wilson, D.A. (2012). Creating an alternative reality: critical, creative, and empathic thinking generated in the Global Village Playground capstone experience. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 153-164.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 337-360.
- Eldeleklioğlu, J. ve Özkılıç, R. (2008). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 25-36.

- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdem, A. (2013). The constructivist approach in education. *Journal of Education and Future*, 3, 61-77.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Ertaş-Kılıç, H. ve şen, A.İ. (2014). The effect of physics education based on out-of-school learning activities and critical thinking on students's attitudes. *Education and Science*, 39(176), 13-30.
- Farabi (1974). *Farabi'nin üç eseri: mutluluğu kazanma (Tahsil'us- sa'ade), Eflatun felsefesi ve Aristo felsefesi*. Çev. H. Atay
- Fard, F.A., Nasrabadi, H.A.B. ve Heidari, M.H. (2016). Philosophy for children: capacity evaluation of humorous stories in Masnavi based on "Lipman's views on philosophical thinking components". *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1154-1160.
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Fwu, B.J., Chen, S.W., Wei, C.H. ve Wang, H.H. (2018). I believe; therefore, I work harder: the significance of reflective thinking on effort-making in academic failure in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 19-30.
- Gelen, İ (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 101-114.
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Aile ve Toplum Eğitim –Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(19), 77-86.

- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gündoğdu, K., Eraydın, Ö. ve Kızılkaya, A. (2016). 2000-2015 yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 48-61.
- Heflich, D.A. ve Iran-Nejad, A. (1995). Reflective educational practice from the perspective of wholetheme constructivism. *Reflective Practice*, 3, 1-20.
- Heydarnejad, T., Ebrahimi, M.R. ve Najjari, H. (2018). On the associations among critical thinking, reflective thinking, and emotions: a case of Iranian EFL teachers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(6), 97-103.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 5(3), 1565-1593.
- Karakuş, B. (2009). *İlköğretim 6-8. sınıflar ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (30. Baskı). Ankara.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Kaya, B. ve Çolakoğlu, Ö. M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretim*. Ankara: Kazancı.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Keyser, B.B. ve Broadbear, J.T. (1999). The paradigm shift toward teaching for thinking: perspectives, barriers, solutions and accountability. *Philosophical Foundations of Health Education*, 109-119.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 154(34), 82-92.
- Kokkidou, M. (2013). Critical thinking and school music education: literature review, research findings, and perspectives. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1), 1-16.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama- uygulama ve değerlendirme* (1. Baskı). Konya.
- Kurşunlu, E. (2014). *Investigating preschool education curriculum in terms of teaching thinking skills*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kurt, M. (2018). Quality in reflective thinking: elicitation and classification of reflective acts. *Quality and Quantity*, 52, 247-259.

- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2009). Türk ediyatı derslerinde eleştirel düşünme eğitimi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 79-92.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. ve Suhor C. (1988). *Dimensions of thinking: framework for curriculum and instruction*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning: a guide to thinking skills in education*. Open University Press, Berkshire.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (Fourth Edition). USA: Pearson Education.
- MEB, 2006. *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu- 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, 2011. *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6-8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, 2016. *Düşünme eğitimi dersi (7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher*. (2nd ed.), New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Morales, M.P.E. (2016). Participatory action research (PAR) action research (AR) in teacher professional development: a literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), 156-165.
- Munzur, F. (1999). *Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Ocak, G. (Ed.). (2019). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Postholm, M.B. (2018). Reflective thinking in educational settings: an approach to theory and research on reflection. *Educational Research*, 60(4), 427-444.
- Roffey-Barentsen, J. ve Malthouse R. (2013). *Reflective practice in education and training*. SAGE Publications Ltd, London.
- Rogers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 95-119.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaari, A. ve Hamzah, A. (2018). A comparative review of caring thinking and its implications on teaching and learning. *Malaysian Journal and Instruction*, 15(1), 83-104.
- Simister, C.J. (2007). *How to teach thinking and learning skills a practical programme for the whole school*. London: Chapman Publishing SAGE Publications.

- Sinaga, P. ve Feranie, S. (2017). Enhancing critical thinking skills and writing skills through the variation in non-traditional writing task. *International Journal of Instruction*, 10(2), 69-84.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Stanton, A.D. ve Stanton, W.W. (2017). Using journaling to enhance learning and critical thinking in a retailing course. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 25, 32-36.
- Steward, R.J., Powers, R. ve Jo, H. (1998). The influence of demographic background, ethnic identity, and attitudes toward women on empathic thinking, presentation was introduced in American Counseling Association World Conference, March 28-April 1 1998, Indianapolis, Indiana.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi, U.Ü. *Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: çocuklarla felsefe. *Türk Dili*.
- Tebbs, T. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills*. Doctor of Philosophy, University of Connecticut.
- Tomaç, B. (2012). *Maddeyi tanıyalım ünitesinin eleştirel düşünme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Konya Üniversitesi, Konya
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 174-182.
- Türk Dil Kurumu (1966). *Türkçe Sözlük* (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ulrike, M.K., Bahram, M., Nuria, D., Amir, S. ve Thomas, F.M. (2010). Emotional and cognitive aspects of empathy and their relation to social cognition: an FMRI study. *Brain Research*, 13(11), 110-120.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Walters, J. (2017). Using the news to enhance critical thinking and engagement in middle and high school students. *Journal of Catholic Education*, 20(2), 199-207.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuladır, C. ve Doğan, S. (2009). Eylem araştırmasının eğitimde kullanımı. *EKEV Akademi Dergisi*, 40, 105-122.
- Yüce, S. (2012). *Bir ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

EKLER DİZİNİ

Sayfa

EK 1: Uygulama İzni	125
EK 2: Öğrenci Demografik Bilgiler Formu	128
EK 3: Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği...130	
EK 4: Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ).....132	
EK 5: Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	134
EK 6: Yarı-Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları	140
EK 7: Ölçek İzin Talepleri	141
EK 8: Sınıf İçi Uygulamalardan Örnek Fotoğraflar	142
EK 9: Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formu	146

EK 1

Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/05/2019-E.16420



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 02.05.2019 tarih ve 31709271-300-14814 sayılı yazınız,
b) 09.05.2019 tarih ve 86649407-605.01-9158845 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra BİÇER'in "9. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma" konulu yüksek lisans tezi için Bolvadin İlçesi Bahçelievler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde araştırma yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Afyonkarahisar Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) sayılı yazı ve eklerinin birer suretleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Yılmaz YALÇIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek: 1-İlgi (b) sayılı yazı ve eklerinin birer suretleri (30 sayfa)



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.9158845
Konu: Araştırma İzni

09.05.2019

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 09/05/2019 tarihli ve 605.01-E.9141227 sayılı Olurları.
b) 03/05/2019 tarihli ve 4406 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra BİÇER'in "9.Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilerine araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi bulunmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (... sayfa)



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.9141227
Konu : Semra BİÇER'in Araştırma İzni

09/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 03/05/2019 tarihli ve 4406 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semra BİÇER'in "9.Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilerine ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/05/2019

Dr. Mehmet BOZTEPE
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2

Öğrenci Demografik Bilgileri Formu

Sevgili öğrenciler,

“9. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma” konulu yüksek lisans çalışmasında sizlerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve özenli düşünme eğilimlerinize ilgili bir araştırma yürütülecektir. Bu amaçla vereceğiniz kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Kişisel bilgileriniz araştırma amaçlı kullanılacak olup, gizli tutulacaktır. Maddeleri içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtlamanızı rica ederim.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmacı

İngilizce Öğretmeni Semra BİÇER

Cinsiyet: Kadın [] Erkek []

Yaşınız:

Doğum Yeriniz:

Yaşadığınız Yer:

Okulunuz:

Sınıfınız:

Anne Eğitim Durumu:	Okuma-Yazma Bilmez	[]
	İlkokul Mezunu	[]
	Ortaokul Mezunu	[]
	Lise Mezunu	[]
	Üniversite Mezunu ve üzeri	[]

Baba Eğitim Durumu:	Okuma-Yazma Bilmez	[]
	İlkokul Mezunu	[]
	Ortaokul Mezunu	[]
	Lise Mezunu	[]
	Üniversite Mezunu ve üzeri	[]

Kardeş Sayısı: 0-2 []

3-5 []

6 ve üzeri []

Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu: Düşük (1000 TL-1999 TL) []

Orta (2000 TL-2999 TL) []

Yüksek (3000 TL ve üzeri) []

Günlük Tutar Mısınız:Evet [] Hayır []

Günlük Ortalama Ders Çalışmaya Ayırdığınız Süre: 0-2 Saat []

3-5 Saat []

5 ve üzeri []

Aylık Ortalama Okuduğunuz Kitap Sayısı: 0-3 Kitap []

4-7 Kitap []

8-11 Kitap []

12-15 Kitap []

Günlük Ortalama TV Başında Harcadığınız Süre: 0-2 Saat []

3-5 Saat []

5 ve üzeri []

Takip ettiğiniz eğitici dergiler var mıdır?/ Nelerdir?:

1.....

2.....

3.....

En çok takip ettiğiniz 3 TV programı nedir?:

1.....

2.....

3.....

EK 3

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap söz konusu değildir. Her soru için size uygun olan seçeneği seçiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.					
2.Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm.					
3.Arkadaşlarımdan çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım.					
4.Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım.					
5.Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım.					
6.Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.					
7.Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.					
8.Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini					

kurmaya çalışırım.					
9.Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.					
10.Problemi çözüp sonucu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim.					
11.Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım.					
12.Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım.					
13.Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım.					
14.Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.					

EK 4**Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ)**

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Birisi benimle sohbet etmek isterse rahatlıkla sohbe başlarım.					
2.Diğer insanlarla ilgilenmekten gerçekten keyif alırım.					
3.Sosyal bir ortamda, ne yapacağımı bulmakta zorlanırım.					
4.Bir grup içerisinde tuhaf ya da rahatsız hisseden birisini anında fark ederim.					
5.Diğer insanlar, onların duygularını ve ne düşündüklerini anlama konusunda iyi olduğumu söylerler.					
6.Haber programlarında acı çeken insanları görürsem üzülürüm.					
7.Çok anlayışlı biri olduğumu söyledikleri için arkadaşlarım genellikle bana sorunlarından bahseder.					
8.Birinin benim ortamda bulunmamdan rahatsız olduğunu, karşımdaki söylemese dahi hissedebilirim.					
9.Başkasının nasıl hissettiğine hızlıca dikkatimi verebilirim.					
10.Başka birisinin ne hakkında					

konuşmak istediğini kolaylıkla kavrarım.					
11.Birinin gerçek duygularını gizlediğini söyleyebilirim.					
12.Birinin ne yapacağını önceden kestirmekte iyiyimdir.					
13.Sosyal ortamları kafa karıştırıcı bulmam.					



EK 5

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Sevgili öğrenci, bu test sizlerin eleştirel düşünme becerinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Testteki soruları ve seçenekleri dikkatlice okuyunuz ve size en doğru gelen şıkkı işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

1)Aşağıda ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaca ulaşmaya çalışırken ortaya çıkabilecek engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme uygun değildir?

- a)Ders çalışmak istiyorsunuz-Evde gürültü var.
- b)Sağlıklı olmak istiyorsunuz-Asitli içecekler tüketiyorsunuz.
- c)Arkadaşınızla buluşmaya yetişmek istiyorsunuz-Cep telefonunuzu evde unuttunuz.
- d)Ödevlerinizi zamanında bitirmek istiyorsunuz-Plansız hareket ediyorsunuz.

2)Aşağıda verilenlerden hangisi sizce bir problem durumu değildir?

- a)Yeni bilgisayarınızı alıp eve getirdiğinizde kutunun içinde bazı parçaların olmadığını gördünüz.
- b)Bugün önemli bir sınav olacağınız dersin hocası hastalığından dolayı okula gelemedi.
- c)Fotoğrafçıdan fotoğraflarınızı almaya gittiğinizde gördünüz ki fotoğraflar başkasına ait.
- d)Bir ödev hazırlayacaksınız ancak ödevle ilgili yeteri kadar kaynak bulamadınız.

3)Lisede başarılı bir öğrenci olan Faruk üniversite sınavı sonrası ailesinin ısrarı ile ve mezun olduktan sonra maaşı iyi olduğu için Mühendislik bölümünü seçmiştir. Ancak okula başladıktan sonra dersler ilgisini çekmemiş ve ona zor gelmiştir. Faruk zamanla mühendislikten başka mesleklere ilgisi olduğunu keşfetmiştir.

Size göre aşağıda belirtilen durumlardan hangisi Faruk’la ilgili en temel problemdir?

- a)Faruk derslerine doğru yöntemle çalışmamaktadır.
- b)Faruk isteyerek okuyacağı bir bölüm tercihi yapmamıştır.
- c)Faruk tercih döneminde bölüm hakkında bilgi edinmemiştir.
- d)Faruk bölümdeki derslerin daha kolay olacağını düşünmüştür.

4)İlinizdeki hava kirliliğinin nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a)İlinizde hava kirliliğine neden olan ısınma türlerine ne sıklıkta kullanılıyor.
- b)İlinizdeki iklim şartlarının hava kirliliğine olan etkisi nedir.
- c)İlinizde hava kirliliğine dönük önlemler ne seviyede alınıyor.
- d)İliniz ülke çapında yapılan hava kirliliği sıralamasında kaçınıcı sırada dır.

5)Odanızda baktığınız çiçek bir miktar büyüdüktan sonra yavaş yavaş solmaya ve kurumaya başladı. Bu durumun nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?

- a)Çiçeğin uygun miktarda güneş ışığı alıp almadığı
- b)Çiçeğin yerinin zaman içinde değiştirilip değiştirilmediği
- c)Çiçeğin odaya konulduktan ne kadar sonra solmaya başladı
- d)Çiçeğin toprağının büyüme esnasında yenilenip yenilenmediği

6)Arkadaşın Mine dün izlediği filmi sana anlatırken aşağıdaki ifadeleri kullanıyor. Bu ifadelerden hangisi kanıtlanabilir bir gerçektir?

- a)Filmdeki başrol oyuncusu başarılı bir oyunculuk yapmış.
- b)Filmdeki hikaye Ege’de küçük bir kasabada geçiyor.
- c)Film son zamanlarda izlediğim en komik Türk filmiydi.
- d)Filmin çekimi için daha farklı yerler tercih edilebilirdi.

7)Aşağıdaki cümleler fikir ve gerçek olmalarına göre eşleştirilmiştir. Sizce eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- a)Osmanlı Devleti 1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulmuştur-GERÇEK
- b)Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu olmalıdır-FİKİR
- c)Süt ürünleri bizim için sebzelerden daha önemli bir besindir-GERÇEK
- d)Öğrenciler de öğretmenlere sene sonu başarı notu vermelidir-FİKİR

Çıkarım: Bir iddia ve bu iddiayı kanıtlamaya yönelik nedenler içeren ifadelere çıkarım denir. Çıkarımlar bizi bir iddianın doğru veya yanlış olduğuna ikna etmek içindir. Örneğin; “yarın yağmur yağacak” ifadesi bir iddiadır. Bu iddiayı kanıtlamak için cümleye sebep veya sebepler eklersek o zaman çıkarım yapmış oluruz. Örneğin; “yarın yağmur yağacak çünkü dün hava durumunda dinledim”. Burada çıkarımın “yarın yağmur yağacak” bölümü çıkarımın **sonuç** bölümü; sonucu destekleyen nedenleri ortaya koyan “dün hava durumunda dinledim” bölümü de çıkarımın **neden** bölümüdür.

Aşağıdaki 8.-11. soruları yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.

8)Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir çıkarım değildir?

- a)Hastalığım için tedaviye gittiğim doktor birkaç gün evde dinlenmemi söyledi.
- b)Aslı ile Mine iyi arkadaşlar, bu sebeple aynı grupta olurlarsa daha iyi çalışırlar.
- c)Darda kalan insanlara yardım etmek gerekir, çünkü bu ahlaklı bir davranıştır.
- d)Bugünlerde havalar çok soğuk olduğu için daha kalın elbiseler giymemiz gerek.

9)“Semih başarılı bir koşucudur...” cümlesi hangisi ile tamamlanırsa bir çıkarım olmaz?

- a)Bu sene katıldığı turnuvalarda dereceye girdi.
- b)Bu spora henüz sekiz yaşındayken başlamıştır.
- c)Bu alanda kazandığı madalyalar vardır.
- d)Uzmanlar tarafından övgü almaktadır.

10) Aşağıda çıkarımlar ögelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a)Anıl ailedeki tek erkek çocuk. Çünkü Anıl’ın iki kız kardeşi var.

Sonuç

Neden

b)Proje ödevinden 90 aldım. Düşüncem o ki öğretmen yaptığım ödevi beğendi.

Neden

Sonuç

c)İbrahim’in en sevdiği arkadaşı benim. Bu nedenle benim yaptığım uyarıları dikkate alır.

Sonuç

Neden

d)Sabah kalktığımda boğazlarım şişmişti. Yatmadan önce içtiğim buzlu su dokundu galiba.

Neden

Sonuç

11)Aşağıda çıkarımlar öğelerine ayrılmıştır. Sizce hangisi yanlıştır?

a)Ehliyet almak için 18 yaşını doldurmak gerekir. Demet artık ehliyet alabilir. Çünkü dün 18 yaşını

Neden

Neden

Sonuç

doldurdu.

b)Bu mahallede en düşük kira 700 Türk Lirası. Selim ise kiraya 500 liradan fazla vermek

Neden

Neden

istemiyor. O yüzden Selim bu mahallede kiralık ev bakmayacaktır.

Sonuç

c)Bu dersi geçemeyeceğim. Dersten geçmem için en az 50 almam lazımdı. Ben ise sınavdan 40 aldım.

Sonuç

Neden

Neden

d)Bu işe başvurmak için şartları sağlıyorum. Şirket başvuru için yabancı dil istiyor. Ben de

Sonuç

Neden

Neden

İngilizce biliyorum.

12)Bir adam bir çocuğu bir dükkandan koşarak çıkarken görüyor. Çocuk çıkarken kapıda bir kıza çarpıyor ve ona yardım etmek için durmuyor. Buna göre aşağıdaki sonuçlardan hangileri kesindir?

a)Kız dükkana girmek üzeredir.

b)Çocuk birtakım sebeplerden dolayı geç kalmıştır.

c)Çocuk biraz önce dükkanda bulunmaktaydı.

d)Adam kızın yere düştüğünü görmüştür.

13)Sokakta dili dışına çıkmış bir köpek gördüğümüzü düşünelim. Bu bilgiden hareketle aşağıdaki sonuçlardan hangisi kesindir?

a)Köpek bir hayli susamıştır.

b)Köpek hızlı bir koşu yapmıştır.

c)Köpeğin bir yeri acıyordur.

d)Köpek dilini dışarı sarkıtmıştır.

14)Yaşamak için başka bir şehre taşınmak isteyen Mehmet'in aşağıdaki noktalardan hangisini göz önüne alması en az gereklidir?

- a)Taşınacağı şehrin kendisi ve ailesi için güvenli bir yer olması
- b)Taşınacağı şehirde sosyal ve kültürel aktivitelerin yoğun olması
- c)Taşınacağı şehrin tanınmış doğal güzelliklerinin olması
- d)Taşınacağı şehirde kazancıyla geçinebilecek olması

Varsayım: Henüz yeteri derecede kanıtlanmamış ancak kanıtlanması umulan düşünce ve iddialara varsayım denmektedir. Örneğin bir kimse elinde kanıt olmadığı halde “Öğretmen benim projeme düşük not verdi nedenini öğretmene sormadım ama bence konumu beğenmedi” diyorsa bir varsayımda bulunuyor demektir. Çünkü düşük not almasının sebebini hocasına sormamış ve bu düşüncesine dair bir kanıt elde etmemiştir.

Aşağıdaki 15 ve 16. soruları yukarıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

15)Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayımdır?

- a)Hakan ikinci bir iş arıyor çünkü paraya ihtiyacı olduğunu söyledi.
- b)Karşıdaki mağaza çok kalabalık; bence orada iyi bir indirim var.
- c)Dengeli beslenmek için her besin grubundan yememiz gerek.
- d)Kayıtlara göre ilimizdeki termal otellere tatilde birçok insan geliyor.

16)Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir varsayım değildir?

- a)Karşıdaki kız kaldırıma oturmuş ağlıyor; arkadaşıyla tartıştı galiba.
- b)Benim gösterdiğim yoldan gitseydik şimdi eve varmıştık.
- c)Binaya ısı yalıtımı yapıldığından beri evimiz daha sıcak oluyor.
- d)Geçtiğimiz yıl gitar kursuna gitmesem notlarım daha yüksek olurdu.

17)Okulda üye olduğunuz kulüp ile il genelinde maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için bir etkinlik gerçekleştirmek istiyorsunuz. Bu etkinliği planlamak için yaptığınız toplantıda cevap aradığınız en önemli soru ne olabilir?

- a>Etkinliğin dikkat çekmesi için ismi ne olsun?
- b>Etkinliğin verimli olması için neler yapalım?
- c>Etkinliği insanlara hangi yollarla duyuralım?
- d>Etkinlik için hangi kurumlardan izin alalım?

18)”Ortaokul derslerini geçmek için planlı bir şekilde çalışmak gerekir” diyen bir arkadaşınıza aşağıdaki sorulardan hangisini sorarsanız onun bu düşüncesine dair daha az bilgi elde edersiniz?

- a)Hangi dersler plan yapmaya daha uygundur?
- b>Nasıl bir plan yapmaktan bahsediyorsun?
- c>Plansız çalışmanın zararları neler olabilir?
- d>Planlı çalışmak için önerilerin nelerdir?

19)”Sınıf arkadaşım Levent her sabah okula geldiğinde uykulu oluyor. Bence ya geceleri geç yatıyor ya da evi uzak olduğundan derse yetişmek için erken kalkıyor” çıkarımında hatalı olan nokta nedir?

- a)Hiçbir hata yoktur.
- b)Bu iki durum dışında üçüncü bir olasılık da doğru olabilir.
- c)Levent'in okula nasıl geldiği cümlede ifade edilmemektedir.
- d)Levent'in okula uykulu gelmediği sabahlar da vardır.

20)Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a)Afyon'da akşam herkes gezmek için dışarı çıktığında ya Özdilek'e gidiyor ya da Park Afyon'a.
- b)Bu marketten iki sefer karpuz aldım ve ikisi de kötü çıktı. Başka marketlerden alırsam kesin güzel çıkacaktır.
- c)Geçen sınav Hande ile oturmuştum ve sınavım iyi geçti. Yine sınavım iyi geçsin diye onun yanına oturacağım.
- d)Deniz ürünlerine alerjim var; karnımı ağrıtıyor. Midye de bir deniz ürünü midye de yemiyorum.

21)Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- a)Ankara'da kaldığım üç gün boyunca iki trafik kazası gördüm. Tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor.
- b)Hava açık olduğunda evden Afyon Kalesi'ni görebiliyorum. Eğer yarın da hava açık olursa yine görebilirim.
- c)Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları yaramaz. Doktor çocukları hep yaramaz olur.
- d)Filmin afişini gördüm ve bana çok ilginç ve dikkat çekici geldi. Bence film de kaliteli ve güzeldir.

22)"Öğrencilere okulda ne zaman isterlerse bir şeyler yiyip içebilmeleri için izin verilmelidir" ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a)Böylece tüm öğrenciler kendilerini daha özgür hissedeceklerdir.
- b)Bu yolla öğrencilerin yeterli şekilde beslenmesi sağlanabilir.
- c)Böyle olursa ders esnasında öğrencilerin dikkati dağılacaktır.
- d)Bu durumda öğrenciler okulda daha mutlu olacaklardır.

23)"Okullarda öğrencileri eleştirel düşünmeye yönleltecek ders ve etkinliklere önem verilmelidir" ifadesine katılmadığınızı belirtmek için aşağıdaki cevaplardan hangisini kullanırsınız?

- a)Düşünme insanların hayat kalitesini artıran bir eylemdir.
- b)Düşünen insanlar başkaları tarafından daha zor kandırılırlar.
- c)Düşünürsek daha önceden göremediğimiz birçok şeyi fark edebiliriz.
- d)Programda düşünme ile ilgili derslerden daha da önemli dersler vardır.

24)Araştırmacılar öğrencilerin TV izlemesinin okuma davranışlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek istemişlerdir. Araştırmada içerisinde 1-6 yaş arası çocukların yaşadığı evlerin %33'ünde nerede ise günün tamamına yakınında TV açık kalmaktadır. Bu çocuklar daha çok TV izleyip daha az kitap okumaktadırlar.

Buna göre, verilen ilişki çalışmasından çıkarılabilecek uygun sonuç aşağıdakilerden hangisidir?

- a)TV sahibi olursanız 6 yaşındaki çocuğunuz kitap okumak istemeyecektir.
- b)Evinde hiç TV olmayan çocuklar daha çok okumaktadırlar.
- c)Zamanının çoğunda TV izlemek çocukların üçte birinde az okumaya yol açmaktadır.
- d)Eğitim programları izleyenler çizgi film izleyen çocuklardan daha çok kitap okumaktadırlar.

25)Size birisi en iyi çikolata Cicim marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdaki sorulardan hangisi önemli değildir?

- a)Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiş mi?
- b)Bu kişi bu bilgiyi nereden edinmiş?
- c)Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor?
- d)Bu ürünü deneyen başkalarının görüşlerini almış mı?



EK 6

Yarı-Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları

Uygulama Öncesinde Yapılan Yarı-yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları

1. Düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?
2. Düşünen bir insanın özellikleri nelerdir?
3. Sizce eleştirel düşünme nedir?
4. Eleştirel düşünme olumlu mu yoksa olumsuz mu bir düşünme şeklidir?
5. Yansıtmak kavramını nasıl açıklarsınız?
6. Sizce yansıtıcı düşünme nedir?
7. Sizce özenli düşünme nedir?
8. Sizce özenli düşünme sonradan öğrenilebilir mi?
9. Eleştirel düşündüğünüze inanıyor musunuz? Neden?
10. Yansıtıcı düşündüğünüze inanıyor musunuz? Neden?
11. Özenli düşündüğünüze inanıyor musunuz? Neden?

Uygulama Sonrasında Yapılan Yarı-yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Soruları

1. Eleştirel düşünmek nedir, nasıl tanımlarsınız?
2. Günlük hayatınızda eleştirel düşündüğünüze inanıyor musunuz? Nasıl?
3. Sizce eleştirel düşünmenin kişiye olumlu ya da olumsuz etkileri olur mu? Nelerdir?
4. Yansıtıcı düşünme nedir, nasıl tanımlarsınız?
5. Günlük hayatınızda yansıtıcı düşündüğünüze inanıyor musunuz?
6. Sizce yansıtıcı düşünmenin kişiye olumlu ya da olumsuz etkileri olur mu? Nelerdir?
7. Özenli düşünme nedir, nasıl tanımlarsınız?
8. Günlük hayatınızda özenli düşünüyor musunuz? Özenli düşündüğünüze inanıyor musunuz?
9. Sizce özenli düşünmenin kişiye olumlu ya da olumsuz etkileri olur mu? Nelerdir?

EK 7

Ölçek İzin Talepleri

Empatik Düzeyi Belirleme Ölçeği İzin Talebi 

 **Semra Aydınlik** 12 Mart Sal 13:28 ☆
Merhaba Hocam,Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisi Semra Bı...

 **Doç.Dr. Barış KAYA** <bariskaya@beun.edu.tr> 20 Mart Çar 12:49 ☆ ↩ ⋮
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar.

 Yanıtla  Yönlendir

Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği İzin Talebi 

 **Semra Aydınlik** 5 Temmuz Cum 10:36 (4 gün önce) ☆
Merhaba Hocam,Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisi Semra Bı...

 **gonca kizilkaya** 5 Temmuz Cum 10:52 (4 gün önce) ☆
Merhaba Semra hanım; Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Semra Aydınlik <semraaydinlik@gmail.com>, 5 Tem 2019 Cum, 10:36 tarihi...

 **Semra Aydınlik** <semraaydinlik@gmail.com> 5 Temmuz Cum 10:52 (4 gün önce) ☆ ↩ ⋮
Alıcı: gonca
Çok teşekkür ederim iyi çalışmalar diliyorum
5 Tem 2019 Cum 10:52 tarihinde gonca kizilkaya <gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr> şunu yazdı:

 Yanıtla  Yönlendir

EK 8

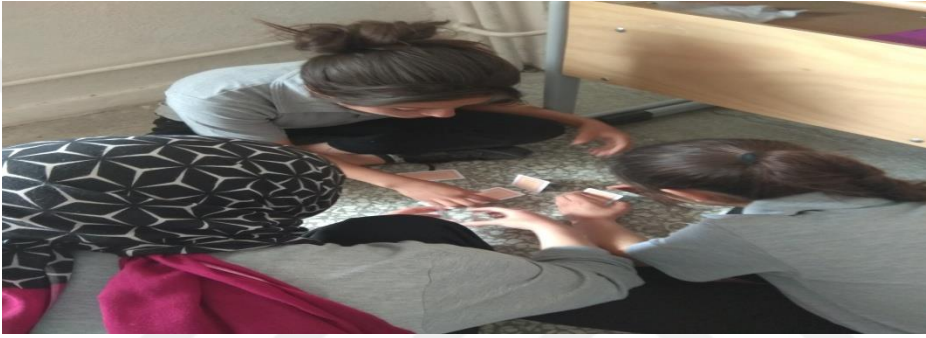
Sınıf İçi Uygulamalardan Örnek Fotoğraflar

Filmlerdeki Mesajları Bulma Etkinliği- 1. Eylem Planı Uygulaması



En Uzun Kule Etkinliği- 1. Eylem Planı Uygulaması





Temiz Bir Dünya İçin Geridönüşüm Etkinliği- 2. Eylem Planı Uygulaması



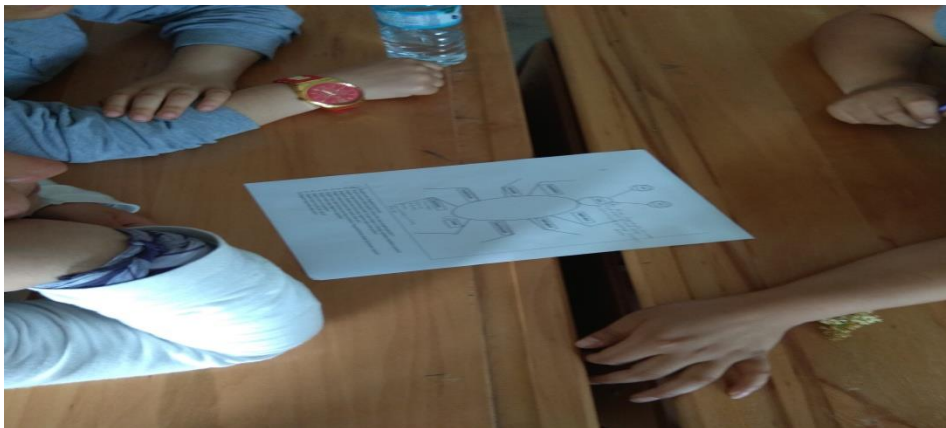
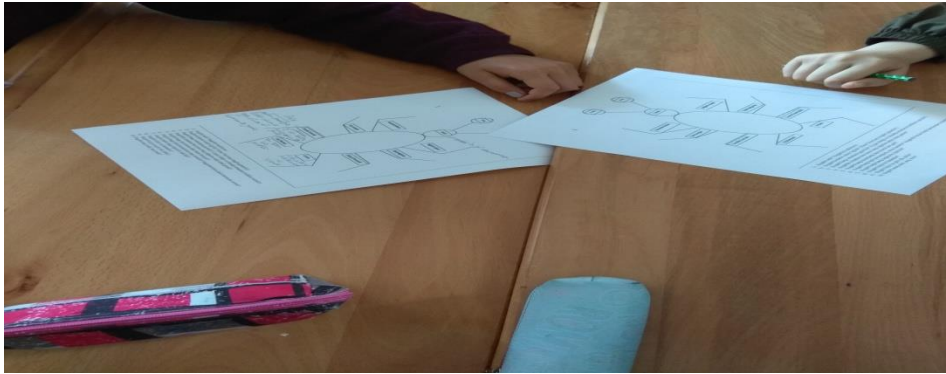
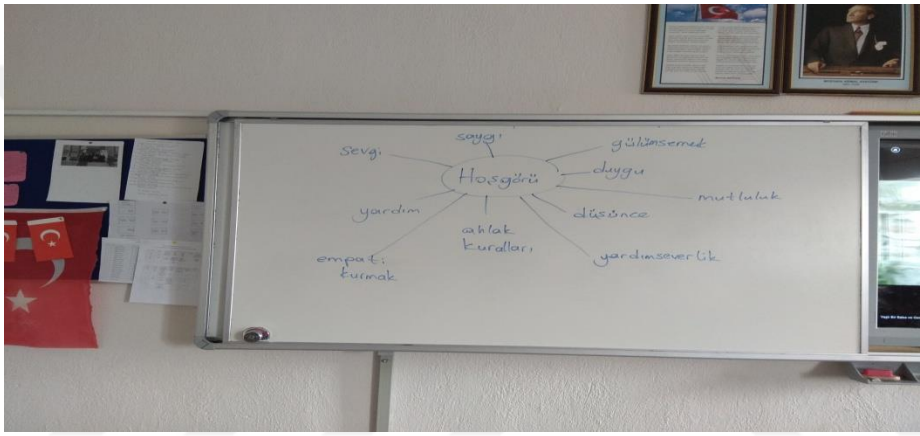


Günlük Hayattaki Problemler Etkinliği- 2. Eylem Planı Uygulaması





Hoşgörü Nedir Etkinliği- 3. Eylem Planı Uygulaması



EK 9

Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formu

9. Sınıf Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Eylem Planı Uygulaması Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formu

Sınıf Bilgileri

Okul Adı:

Sınıf:.....

Okulun Öğrenim Durumu: Sabahçı veya Öğlenci []

Tüm Gün []

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Uygulama öğrencileri düşünmeye teşvik etmektedir.					
2. Uygulama öğrencilere, düşünme alışkanlığını kazandırmaktadır.					
3. Uygulama öğrencilere öğrendiklerini yaşamda kullanma fırsatı vermektedir.					
4. Uygulama öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacak nitelikte değildir.					
5. Uygulama sayesinde artık öğrenciler olaylara farklı yönlerden bakabiliyor.					
6. Uygulama öğrencilerin yeni fikirler ortaya çıkarmasına engel olmaktadır.					
7. Uygulama ile öğrencilere çeşitli konularda akıl yürütme becerisi kazandırılmaktadır.					
8. Uygulama öğrencilere düşünme ile ilgili birçok beceriler kazandırmaktadır.					

9. Uygulamadaki etkinliklerin anlaşılması zordur.					
10. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
11. Etkinliklerin uygulanması zaman almaktadır.					
12. Uygulamada öğrenci katılımı sağlanmaktadır.					
13. Öğrenciler aktif olarak derse katılmamaktadır.					
14. Uygulama sırasında öğrencilerin düşünme ile ilgili problemlerinin çözümüne yeterli zaman harcanmaktadır.					
15. Uygulama sırasında derste yeterince materyal kullanılmamaktadır.					
16. Derste elektronik kaynaklar (bilgisayar, internet, tv vb.) kullanılmamaktadır.					
17. Bu derste öğrenciler grup çalışması yapmaktadırlar.					
18. Bu derste öğrenciler ders dışı etkinlikler yapmaktadırlar.					
19. Uygulamadaki öğretim yöntemleri öğrenciyi aktif hale getirmektedir.					
20. Uygulama sırasında öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanmaktadır.					