



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL  
DÜŞÜNME DÜZEYLERİ İLE SOSYAL  
BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK  
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Musa Murat YAVUZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Prof. Dr. Faruk KAYA**

**Ağrı-2019**

**T.C.**  
**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUSA MURAT YAVUZ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ**  
**İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Faruk KAYA**

**AĞRI-2019**

## TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI



T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



### TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Faruk KAYA danışmanlığında, Musa Murat YAVUZ tarafından hazırlanan bu çalışma 12/07/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Faruk KAYA

İmza: ...

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Suat POLAT

İmza: ...

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Davut GÜREL

İmza: ...

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201.. tarih ve .... / . . . . . nolu kararı ile onaylanmıştır.

.../.../...

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ  
Enstitü Müdürü

## **TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI**

### **SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin bir yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27/08/2019

Musa Murat YAVUZ

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ**  
**İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**MUSA MURAT YAVUZ**

**Danışman: Prof. Dr. Faruk KAYA**

**Ağustos-2019, 114 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasında ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve Sosyal Bilgiler akademik başarıları öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve Sosyal Bilgiler dersi sınavlarında en çok zorlandıkları soru tipi değişkenleri açısından da incelenmiştir.

Araştırmanın verileri öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Görücü’nün (2014) geliştirdiği 17 maddeden oluşan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada kullanılan ölçek Ağrı şehir merkezindeki 5 ortaokuldaki 7. sınıfta öğrenim gören 224 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulanan ölçekle toplanan veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,71’dir. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Yapılan analizlerde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman’s Korelasyon testi kullanılmıştır.

Araştırmaya göre; öğrencilerin genel eleştirel düşünme puan ortalamaları  $\bar{x}=57.72$ ’dir. Görücü (2014) tarafından belirlenen puan aralığına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri orta seviyededir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ile hem cinsiyet hem de anne eğitim durumu değişkenleri arasında; eleştirel düşünme düzeyleri ile hem okul hem de Sosyal Bilgiler sınavlarında zorlandıkları soru tipi değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit

edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğrencileri, akademik başarı, eleştirel düşünme, Sosyal Bilgiler



**ABSTRACT**  
**POSTGRADUATE THESIS**  
**THE RESEARCH OF THE CONNECTION BETWEEN CRITICAL**  
**THINKING LEVEL AND SOCIAL STUDIES ACADEMIC**  
**ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**MUSA MURAT YAVUZ**

**Advisor: Prof. Dr. Faruk KAYA**

**August-2019, Page: 114**

The aim of this research is the analyzing the connection between academic achievement of Social Studies and critical thinking level of middle-school students. In this research, critical thinking level of students and Social Studies academic achievement are analyzed in terms of school that students study, gender, educational status of mother and father, question types variate that students have difficulty in Social Studies exams.

Research data is collected by the way of “Critical Thinking Scale” that consist of 17 articles that is improved by Görücü (2014) and “Personal Information Form” which is prepared for specify students personal characteristics. The scale is in this research, carried out in general survey model, is applied 224 students in class 7 in 5 middle school in Ağrı city centre.

Datas, collected with applied scale, are analyzed with statistics package software. Cronbach Alpha Reliability Coefficient of the scale is 0,71. The significance level in the research is taken as 0,05. In research conducted statistical methods (frequency, percentage, average, standard deviation), Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test and Spearman Correlation test are used.

According to research point average of general critical critical thinking of students is  $\bar{x}=57,72$ . Critical thinking level of students is intermediate according to score interval that specified by Görücü (2014). It is determined a meaningful difference between Social Studies academical achievement of students and both gender and mother educational status variate, critical thinking level and both school and question types variate that students have difficult in Social Studies exams. Also, it is found that there is low-level, positively and meaningful connection between the point that students take from critical thinking scale and academical achievement of Social Studies.

**Keywords:** Middle school students, academic achievement, critical thinking, social studies.

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünme düzeyi yüksek bireyler olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen ve problemler karşısında etkili çözüm yolları üretebilen bireylerdir. Sosyal Bilgiler dersinin de verimli ve bilinçli vatandaşların yetişmesi, bireyin toplum ve gelecekle uyum içinde yaşaması gibi nihaî hedefleri dikkate alındığında bu dersin bireylerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu araştırmanın Sosyal Bilgiler alanyazınına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma süresince yardımını, desteğini esirgemeyen; bilgi, görüş ve tecrübeleriyle çalışmama değerli katkılarda bulunan danışman hocam Sayın **Prof. Dr. Faruk KAYA**'ya teşekkürlerimi sunarım. Akademik açıdan tavsiye, görüş ve fikirlerinden istifade ettiğim hocam **Dr. Öğretim Üyesi Suat POLAT**'a ve **Arş. Gör. Serdar SAFALI**'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans çalışmam boyunca manevi desteğini esirgemeyen arkadaşım **Mahmut TUNÇ**'a, teşekkür ederim. Doğumumdan bu yaşıma kadar emek veren, okuma ve öğrenme konusunda her zaman destekleyen ve beni cesaretlendiren babam **Mustafa YAVUZ**'a ve annem **Ümmü YAVUZ**'a, çalışmalarımı yakından takip eden yaşadığım sorunları aşmam için beni cesaretlendiren, benden ilgi ve sevgisini esirgemeyen eşim **Ayşegül YAVUZ**'a ve canım kızım **Nisanur YAVUZ**'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

**Musa Murat YAVUZ**

**Ağrı-2019**



## KISALTMALAR LİSTESİ

|                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| <b>p</b>                    | : Anlamlılık Düzeyi    |
| <b>N</b>                    | : Öğrenci Sayısı       |
| <b>r</b>                    | : Korelasyon Katsayısı |
| <b>f</b>                    | : Frekans              |
| <b>ss</b>                   | : Standart Sapma       |
| <b>%</b>                    | : Yüzde                |
| <b><math>\bar{x}</math></b> | : Aritmetik Ortalama   |
| <b>U</b>                    | : U puanı              |
| <b>Z</b>                    | : Z puanı              |
| <b><math>\chi^2</math></b>  | : Ki-Kare              |
| <b>SO</b>                   | : Sıra ortalaması      |
| <b>Min.</b>                 | :Minimum               |
| <b>Maks.</b>                | :Maksimum              |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2.1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kazandırılması Amaçlanan Beceriler.....                                                      | 33 |
| Tablo 3.1 Kişisel Bilgi Formundaki Değişkenlerin Frekans Analizleri .....                                                                               | 46 |
| Tablo 3.2 Ölçekte Yer Alan İfadelerin Puanları .....                                                                                                    | 48 |
| Tablo 3.3 Normallik Varsayımı (Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilks Testi) .                                                                              | 50 |
| Tablo 4.1 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....                                                                   | 52 |
| Tablo 4.2 Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....                                                                                                | 53 |
| Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın Ortalaması ve Standart Sapması Değerleri | 53 |
| Tablo 4.4 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Cinsiyete Göre Değişimi .....                                                                                | 54 |
| Tablo 4.5 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Öğrenim Görülen Okula Göre Değişimi .....                                                                    | 55 |
| Tablo 4.6 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Değişimi .....                                                                     | 55 |
| Tablo 4.7 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimi .....                                                                     | 56 |
| Tablo 4.8 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Sosyal Bilgiler Sınavlarında Cevaplarken Zorlanılan Soru Tipine Göre Değişimi .....                          | 56 |
| Tablo 4.9 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi .....                                                                                  | 57 |
| Tablo 4.10 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Okula Göre Değişimi.....                                                                                      | 58 |
| Tablo 4.11 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değişimi .....                                                                      | 60 |
| Tablo 4.12 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimi .....                                                                      | 61 |
| Tablo 4.13 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyal Bilgiler Sınavlarında Cevaplarken Zorlanılan Soru Tipine Göre Değişimi .....                           | 62 |
| Tablo 4.14 Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Yönelik Bulgular .....                  | 63 |

## İÇİNDEKİLER

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....                                            | i   |
| TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                                           | ii  |
| ÖZET.....                                                                   | iii |
| ABSTRACT .....                                                              | v   |
| ÖNSÖZ .....                                                                 | vi  |
| I.BÖLÜM .....                                                               | 1   |
| 1.1. Problem Cümlesi.....                                                   | 3   |
| 1.1.1.Alt Problemler.....                                                   | 3   |
| 1.2.Araştırmanın Önemi.....                                                 | 4   |
| 1.3.Varsayımlar .....                                                       | 5   |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                                                    | 5   |
| 1.5. Tanımlar .....                                                         | 5   |
| II. BÖLÜM.....                                                              | 7   |
| 2.1.Düşünme Kavramı .....                                                   | 7   |
| 2.2.Düşünme Türleri .....                                                   | 10  |
| 2.3.Eleştirel Düşünme .....                                                 | 12  |
| 2.3.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....                                  | 17  |
| 2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri .....                                   | 17  |
| 2.3.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim İlişkisi .....                           | 20  |
| 2.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi .....                                     | 23  |
| 2.3.5. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü..... | 26  |
| 2.3.6. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....                           | 30  |
| 2.3.7. Eleştirel Düşünme ve Sosyal Bilgiler .....                           | 32  |
| 2.3.8.Eleştirel Düşünememe Nedenleri .....                                  | 34  |
| 2.4.İlgili Yayın ve Araştırmalar .....                                      | 35  |
| 2.4.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar .....                                  | 35  |
| 2.4.2.Yurtdışında yapılan çalışmalar .....                                  | 41  |
| III. BÖLÜM .....                                                            | 44  |
| YÖNTEM.....                                                                 | 44  |
| 3.1.Araştırmanın Modeli .....                                               | 44  |

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 3.2.Evren ve Örneklem .....                         | 44  |
| 3.3.Verı toplama araçları .....                     | 47  |
| 3.4.Verilerin toplanması ve verilerin analizi ..... | 49  |
| IV.BÖLÜM.....                                       | 52  |
| BULGULAR VE YORUM .....                             | 52  |
| 4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....     | 52  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....      | 54  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....     | 54  |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....   | 55  |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....    | 56  |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....    | 56  |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....    | 57  |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 58  |
| 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 59  |
| 4.10.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....     | 60  |
| 4.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....  | 62  |
| 4.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....  | 63  |
| V.BÖLÜM .....                                       | 65  |
| 5.1.Sonuç ve Tartışma.....                          | 65  |
| 5.2.Öneriler .....                                  | 73  |
| KAYNAKÇA .....                                      | 75  |
| EKLER.....                                          | 96  |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                      | 102 |

## I.BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın dayanağı olan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, bazı kavramlara ait tanımlar ile araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

### GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında, bilgi üretiminin yanı sıra tüketimi de oldukça önemlidir. Bilginin doğruluğu ve yanlışlığının değerlendirilmesi bu bilgi çokluğu içerisinde zorlaşmaktadır. Bu nedenle gelecek yılların mirasçıları olan çocukların bu konu ile ilgili olarak çok iyi bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Küreselleşen dünya içerisinde çocuklar, sadece aile, okul ve arkadaş çevreleriyle bilgi alışverişi içerisinde bulunmamaktadır. Bu durumun çocuklar açısından faydalı olduğu kadar belirli seviyeyi aşması durumunda zarar boyutu da çok üst seviyelere ulaşabilmektedir. Tüm dünyayı kapsayan internet; sınırları belli olmayan, her konuda, her şekilde, her yerde bilgi veren medya, çocuklar için oldukça önemli bir bilgi kaynağı durumundadır (Aktan ve Vural, 2016; Garda ve Temizel, 2016; Çeven ve Karakulle, 2018).

Beynin en önemli işlevi düşünme becerisidir. Kaliteli bir düşünce, bireyin aynı zamanda kaliteli bir yaşam sürmesini de sağlayacaktır. Gelişen bilim dünyası, düşünmenin standartlaşmasını ve kalıplaşmasını kabul etmemektedir. Düşünme bilinçli, seçkin, planlı, demokratik, kararlı ve tutarlı bir yapıya sahip olmalıdır. Bugün bilim insanları bu düşünmeye eleştirel düşünme diyerek çocuklardan yetişkinlere kadar tüm bireylere öğretilmesi gereken çağın en değerli becerisinin kazandırılması üzerine çalışmalar yapmaktadır (Saban, 2005; Morgan, 1982).

Düşünme, insanların en önemli yetenekleri arasında yer alır. İnsanlar çevrelerinde meydana gelen olgu, olay ve sayamayacağımız birçok durumu zihinsel düşünme süzgecinden geçirerek anlamlandırmaya çalışır. Ayrıca her bireydeki düşünme eylem ve stili farklıdır (Başerer, 2017).

Türk Dil Kurumu düşünmeyi (tefekkür) eğitim bilimleri terimi olarak “bireyin karşılaştırmalar yapıp analiz, sentez ve karşılaştırdıkları unsurlar arasındaki bağlantı ve biçimleri kavrayış becerisi”; psikoloji terimi olarak kişinin

düşünceler yardımıyla problem çözme faaliyeti şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2009).

Canbolat (2011) düşünme eylemiyle bilginin zihinsel süreçlerle işlenerek anlamlandırıldığını, anlamlandırılan şeyin herhangi bir fikir, kelime veya görsel bir tasarım olabileceğini, düşünme sürecinin insanları bir amaca ulaşmak rehberlik ettiği gibi problemlerin farklı şekilde çözümlenmesine de olanak sağladığını ifade etmiştir.

De Bono (2007) düşünmeyi geliştirilebilen, araştırılabilen ve öğrenilen bir beceri olarak tanımlarken düşünmenin amacını ise bir yerden başka bir yere bisiklet yardımıyla gitmek isteyen bisiklet sürücüsüne benzetmiştir. Bisiklet sürücüsünün varmak istediği yere ulaşmak istemesi gibi düşünen bir bireyin de ulaşmak istediği değerleri vardır. Etkili bir düşünme becerisiyle insanlar ulaşmak istediği değerlere maksimum verimle ulaşabilir (Akt. Arıbaş, 2007).

Günümüzde düşünmenin önemi konusunda kabul gören en etkili görüş bir düşünmenin ne olduğundan çok nasıl olması gerektiği ve bunun öğretimi üzerinedir (Kazancı, 1989). Kürüm'e (2002) göre günümüzdeki yaygın olan bu görüş bizi eleştirel düşünme kavramına götürür.

Eleştirel düşünme bünyesinde kendi fikir ve bildiklerimizi düzgün bir şekilde değerlendirmemize yarayan birden fazla zihinsel aktivite ve beceriler ( inceleme, soru sorma, analiz ve sentez yapma, fikir yürütme) mevcuttur. Günümüzde ihtiyaç duyulan bu becerilere sahip insan yetiştirmek için okul öncesinden itibaren gerekli programların hazırlanması önem arz etmektedir. Okul öncesinden itibaren düşünme becerileri konusunda alanında uzman program geliştirme uzmanları gerekli düzenlemeleri yapmalıdır (Taşdelen ve Tuncer, 2017).

Demirel (2007) eleştirel düşünmenin beş boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Tutarlı olma: Karşılaşılan sorunlarla birlikte meydana gelen çelişkilerin farkına varılarak ortadan kaldırılması
- ✓ Sentezleme: Düşüncenin boyutları arasındaki ilişkilerin sentezlemesi
- ✓ Uygulanabilirlik: mevcut yani sahip olunan düşüncenin model üzerinde uygulanışı

- ✓ Yeterli oluş: ulaşılan sonuç ile birlikte edindiği deneyimlerin temellerinin gerçekçi olması
- ✓ İletişim Kurabilme: İletişimi verimli bir biçimde kullanarak düşüncelerin paylaşılırken anlaşılır olması

Yapılan alanyazın taramasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili çalışmaların (Kaloç, 2005; Oflas, 2009; Karabacak, 2011; Turan, 2012; Bilgili, 2019; Kıran, 2019) az olması ve yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi kapsamında Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı ile eleştirel düşünme düzeyini arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle bu çalışmanın eğitimcilerle yol göstereceğine ve eğitim bilimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

Bu çalışmanın problemini “ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

#### **1.1.1.Alt Problemler**

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumu ile öğrenim gördüğü okul arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumu ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumu ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumu ile Sosyal Bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile öğrenim gördüğü okul arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal bilgiler akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

## 1.2.Araştırmanın Önemi

“Bireylerin düşünme becerilerinin gelişiminde okul, aile ve öğretmenin önemli bir rolü vardır. Anne ve babanın ailede, öğretmenin sınıfta, öğrenci veya bireyin edindiği düşünme becerisinin gerçek hayatta kullanmasında eşit paya sahip oldukları söylenebilir. Problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi veya gelişmemesi okulda ve ailede verilen eğitimlerle mümkündür” (Özdemir, 2005:2).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından en önemlileri arasında öğrencilere günlük yaşamla ilgili hem üst düzey düşünme becerilerini hem de temel becerileri kazandırma yer alır. Bu da aklımıza eleştirel düşünme becerisini getirir.

“Eleştirel düşünme becerilerini özümseyip kavrayabilen öğrenciler tüm yaşantıları boyunca karşılaştıkları problemlerin çözümünde zorluk yaşamazlar. Bunun içindir ki bireyler eleştirel düşünme becerileriyle bilgiyi değerlendirmeli, analiz etmeli ve böylece düşünme sürecini iyi yönetmelidir” (Ulusoy, 2016:8).

“Eleştirel düşünme becerisine sahip birey; mantığıyla doğru bir şekilde karar verir, karşılaştığı sosyal sorunlara yönelik duyarlılığı artar, sorunları ortaya koyabilir, yorumlayabilir ve analiz edebilir” (Köseoğlu, 2009:5).

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında kazandırılması amaçlanan beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi bireyin karşılaştığı problemlerin çözümü ve bunlara dair mantıklı doğru kararlar alabilmesi açısından önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar.

Eleştirel düşünmenin her yönüyle anlaşılmaya varılmış bir tanımının olmaması, bileşenlerinin karmaşıklığı, özellikle ülkemiz açısından bakıldığında eleştirel düşünmenin ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin yurtdışında geliştirilmiş



(Watson-Glasser Düşünme Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Ölçeği) ölçeklerden uyarlanarak yapılması ve geliştirilen ölçeklerle yapılan çalışmaların az olması dikkat çekmektedir (Doğan, 2013).

Akar ve Kara (2016) Türkiye’de son dönemde eleştirel düşünmeye yönelik araştırmaların arttığını, ilköğretim düzeyinden başlanarak yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla ilgili eksikliklerin giderilmesi adına araştırma yapılan okullara geri bildirim yapılmasının önemini ve Türkiye’nin farklı coğrafyalarında bu çalışmaların genişletilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

### 1.3.Varsayımlar

Araştırmanın planlama, yürütülme ve bulgularının değerlendirilmesi aşamalarında aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir:

- ✓ Ölçeğin maddelerini öğrenciler doğru algılamıştır.
- ✓ Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerli ve güveniliridir.
- ✓ Öğrencilerin ölçekteki maddeleri samimi ve tarafsız cevaplamıştır.
- ✓ Örneklem evreni temsil etmektedir.
- ✓ Araştırmada faydalanılan eleştirel düşünme ölçeğinin eleştirel düşünme beceri düzeyini ölçmektedir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- ✓ Ağrı şehir merkezindeki 7. sınıf ortaokul öğrencileriyle,
- ✓ 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 1. dönemiyle,
- ✓ Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

- ✓ **Sosyal Bilimler:** İnsanın içerisinde bulunduğu sosyal ve doğal çevresi ile olan ilişkisini ve etkileşimini inceleyen bilimler topluluğudur. Genellikle Sosyal Bilgiler kavramı ile karıştırılır. Sosyal Bilgiler bir program adıdır. Sosyal Bilimle ise tarih, edebiyat, sosyoloji, hukuk, antropoloji gibi alt disiplinlerden oluşur.
- ✓ **Sosyal Bilgiler:** Sorumlu ve iyi bir birey yetiştirmek amacıyla, toplumsal hayatla

ilgili tutum, bilgi ve becerilerin kazandırıldığı sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinden derlenmiş bilgilerin yer aldığı alandır (Erden, 1999).

- ✓ **Düşünme:** Bireyin içiğinde yer aldığı durumu algılayabilmek amacıyla aktif ve hedefe yönelik olarak organize olmuş zihinsel süreçler bütünüdür (Cüceloğlu, 1997).
- ✓ **Eleştirel Düşünme:** Bireyin kendi fikirlerinin bilincinde olarak başkalarına ait farklı ve tutarlı düşünceleri algılayıp kendi karar mekanizmasını oluşturduğu üst düzey zihinsel süreçtir (Şahinel, 2007).
- ✓ **Değişken:** En az 2 değeri olan ve değişebilen herşey değişkendir. Örneğin cinsiyet, yaş, eğitim durumu (Erkuş, 2017)
- ✓ **Ölçme:** Evrende mevcut ve araştırma konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ve niteliklerinin (değişkenlerin) sayılarını belirleme/sayılarla belirleme ve tasnif etme işlemidir (Turgut, 1984:3).
- ✓ **Ölçek:** Bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özellikleri referans/dikkate alınarak hazırlanmış veri toplama (gözlem) aracıdır. Ölçekler araştırmanın konusu olan bu olay, olgu, nesne ve varlıkların belli özelliklerinin (ölçüme esas) sayısal olarak betimlenmesini/belirlenmesini mümkün kılar. Ölçekler ana kategoriler olarak ölçme düzeylerinin kategorik sınıflaması ile nominal, ordinal, interval ve rasyo ölçekleri olarak ele alınır (Hovardaoğlu, 2007:56).
- ✓ **Likert Tipi Soru:** Sosyal bilimler, eğitim bilimleri, psikoloji ve siyaset bilimi gibi pek çok alanda tutum ve eğilimleri ölçmeye yarayan, 1932 yılında Rensis Likert tarafından ortaya atılmış ölçüm tekniğidir (Turan vd. 2015).

## II. BÖLÜM

Bu bölümde araştırma ile ilgili kaynaklardan elde edilen kavramsal bilgiler yer almaktadır.

### 2.1.Düşünme Kavramı

Düşünme kavramı; tarih boyunca üzerinde birçok değerlemenin yapıldığı bir kavramdır. İlkçağlardan itibaren pek çok bilim insanı düşünme ile ilgili olarak çeşitli teoriler ortaya atmış ve bu kavramla ilgili olarak araştırmalar yapmıştır. Yani asırlar öncesinden günümüze düşünmenin birçok tanımı yapılmıştır (Kazancı, 1989).

Düşünme, bilinenleri kullanarak, bilinmeyenleri üretme, bilinenleri ilişkilendirip bütünleştirerek çoğaltma çabasıdır. Bilgiyi üreterek yeni bilgi ve bilinç üretme işidir. Akıl gözünü kullanmaktır. Sorgulama ile başlayıp yeni fikirler üretimiyle sonlanan bir zihinsel eylemler dizisidir. Birey kendine sorduğu ne, nasıl, neden gibi sorgulamalarla yeni bilgilere ulaşır, bildiklerini ilişkilendirerek yeni bilinenler üretmeye hazır hale gelir (Başar, 2013).

Düşünme; insana has bir özellik olmakla birlikte insanın varoluşuyla oluşan ve sonraki süreçlerde geliştirilebilen bir özelliktir. İnsanlar diğer canlılardan ayıran en önemli farkı olan düşünme eylemiyle kendi yaratılış gayesi üzerine düşünerek kendi geleceğine dönük yön çizme imkân ve kabiliyeti kazanırlar. Bireyler genellikle çok önemsemeden düşünme eylemini gerçekleştirir. Genel ve en çok kabul edilmiş tanımlarında düşünmenin bir sonuç elde edilmesi amacıyla kavram ve bilgileri incelenerek karşılaştırma ile aralarındaki ilişkilerin keşfedilmesi oluşan bir üretin faaliyetine vurgu yapılmaktadır. Bu süreç sonucunda oluşan üründe düşünce olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Düşünme mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşmak ve eldeki bilgilerin ötesine geçmedir. Eski bilgilerin uygulanabilirliğinin farkına vararak bilgilerin yeni durumlara transferi ve mantıksal olgusudur (Yıldırım, 1988). Toprakçı'ya (2002) göre kavramlar arası bağ kurma süreci, Özden'e göre (2003) ise gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Modern psikologlar düşünme eyleminin problemin tespitinden itibaren başladığını ifade etmektedirler. Bireyin içsel veya dışsal faktörler nedeniyle huzursuz eden zihinsel yada psikolojik

bakımdan dengesini yok eden faktörlerin minimize edilmesi için oluşan zihinsel süreçlerin toplamıdır (Kazancı, 1989).

İnsanların en önemli özelliği düşünebilmesidir. Bu özellik nedeniyle insanlar diğer canlılardan ayrılır. Bireyler yaşamlarındaki amaçlarına ulaşırken planladıkları hedeflerinin gerçekleştirirken mantıklı karar vermek için düşünmeden faydalanırlar. Bu nedenle insanlar yaşamlarında daha huzurlu ve mutlu olarak karşılaştıkları problemleri daha kolay çözmesi nedeniyle hem toplumsal hem de bireysel gelişime katkıda bulunurlar (Semerci, 2003). Tanilli ise (1997) düşünmeyi insanların ürettikleri düşünceleri dışı aktararak ve aralarında bağ kurarak basit bir biçimde oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Düşünme zihnin yaratıcı ve eleştirel boyutlarının akıl yürütüp fikirler üretmek değerlendirmektir. Problemlerin formüle edilerek çözülmesi, çözüme yönelik karar verme ve çözüm basamaklarını anlama gibi tüm zihinsel eylemlerin içerisinde düşünme bulunur. Düşünerek insanlar yaşamlarının anlamını üretebilirler. Düşünmenin dışsal yani çevresel ve kültürel durumlardan etkilenecek oluşan sosyal bağlam boyutu da mevcuttur. İnsanlar kendilerini sosyal ortamlardan izole ederek geliştiremezler (Fisher, 1995; Akt: Semerci, 2003).

Kazancı (1989) düşünmenin sosyal boyutundan önce en temel boyutunun düşünmenin fiziksel yönü olduğunu, düşünmenin fizyolojik yapılarla mümkün olduğunu, modern nörolojik çalışmaların insanın zekası ve düşünmenin biyolojisi hakkında bir çok konuya aydınlık getirdiği ve beynin yapısının anlamının potansiyelleri geliştirdiğini belirtmiştir.

Düşünmenin 3 boyuttan oluşan bir süreci vardır. Bunlar sırayla girdi, işlem ve çıktıdır. Bu sürecin girdi yönünü düşünmenin ilk koşulu olarak adlandırabileceğimiz bilginin kazanımı yani öğrenmeyi kapsar. İşlem boyutunda ise edinilen bilginin yeni bir durumda kullanmak üzere transferini ve kullanılmasını oluşturur. Son boyut olan çıktı da ise yeni bir bilgi meydana getirme ve bu durumun davranışa yansımadır. Böylece mevcut bilgidan adım adım elde edilen bilgilerin ilerisine gidilir ve problem olarak görülen durum zihnen sonuca (çözüme) kavuşmuş olur (Sağlam, 2002).

Marzano vd. (1988) düşünmeyi beş alt boyutta ele almış, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi en baskın düşünme teması olarak nitelemiştir. Düşünmeye ait alt boyutlar metabilişsellik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, çekirdek düşünme becerileri ve içerik alan bilgisi ile düşünmenin ilişkisidir. Alt boyutlar bazen birbiri ile ilişkili olabilirken bazen de bir hiyerarşi oluşturmamaktadır.

Bireyin öğrenmeye istekli olması o alana tutum geliştirmesiyle mümkündür. Motive olma, tutum geliştirme ve dikkatini konuya yoğunlaştırma bilişsel farkındalık unsurları olarak tanımlanabilir. Böylece birey kendisi düşünceleriyle ilgili kontrol mekanizmaları geliştirir ve kendi bildikleri ve bilmesi gerekenlerle ilgili farkındalık durumu oluşur. Nerede ne yapması gerektiğini planlayabilir. Bu planı deneyip değerlendirerek düzeltebilir. Bu süreç içerisinde birey öğrendiklerinin ne kadar ve nasıl olduğunu, hangi düşünme sürecinden geçtiğini bilir ve bunları yaşam tarzı olarak benimser. Böylece bilişsel farkındalık oluşur (Gelen, 2003).

Doğanay ve Kara (1995) yaratıcı ve eleştirel düşünmenin birbirleriyle birlikte çalıştığını ve birbirini tamamlayan 2 unsur olduğunu eleştirel düşünen bireylerin çok yönlü düşünerek olay, iddia ve durumları test etmek amacıyla eleştirel düşünmeyi kullandıklarını; yeni geliştirdikleri düşüncenin geçerliliğini inceleyenlerin ve kullananların ise yaratıcı düşünmeye sahip bireyler olduğunu ifade etmektedir.

Güneş'e (2012) göre düşünme; bir takım süreç, teknik ve işlemlerden meydana gelir. Bu süreçlerin kendi aralarında eşgüdüm barındıran zihinsel işlemlerdir. Problem çözme, karar verme, kavram oluşturma düşünme süreçleri boyutuna örnek verilebilir.

Özden (1999) ve Şahinel (2007) temel düşünme becerilerinin hatırlama, karar verme, analiz etme ve karşılaştırma boyutlarının olduğunu ayrıca bu boyutlarında Bloom Taksonomisi ile uyum içinde ve eleştirel düşünmenin temel unsurları olduğunu ifade etmektedirler.

Düşünme konusunda yapılan tanımlarda düşünmenin bir zihinsel faaliyetler bütünü olduğu, beden ile düşünce arasında karşılıklı bir dengenin unsuru olarak oluşan bir süreç olduğu görülmektedir.

## **2.2.Düşünme Türleri**

Düşünme çeşitleri ve becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok araştırmacının aynı noktalarda buluşmadıkları ve farklı sonuçlar elde ettiği hatta bazılarının çalışmasında düşünme becerileri 4 ana kategoride sınıflanırken bazılarında 100'ün üzerinde düşünme becerisine rastlanmaktadır (Kaya ve Dönmez, 2008).

Presseisen (1985) temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak aşamalı bir biçimde ele aldığı düşünme becerilerini (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006); Üstünoğlu (2006) yaratıcı, analitik, yansıtıcı, eleştirel ve problem çözme olarak tanımlamış ve öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı ve eleştirel düşünmeye ağırlık verildiğini belirtmiştir.

Beydoğan (2003) eserinde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, düşünmede kullanılan sürecin şekli bakımından incelendiğinde benzer olduğunu ancak insanların problem çözme, karar verme ve araştırmaları yönetme gibi yaratıcı ve eleştirel düşünmenin bazı boyutlarını farklı düzeyde kullandıklarını, yaratıcı düşünmenin en önemli unsurunun düşünme işleminden sonra bir yeniliğin meydana geldiğini ve yaratıcılığın tek bir noktaya indirgenemeyeceğini ifade etmektedir.

Güneş'e göre (2012) düşünme, zihnimizde oluşan çeşitli süreç ve işlemlere göre birçok türe ayrılır ve düşünme becerilerinin artmasıyla becerilerin programlara yerleştirilmesinde birtakım sorunlar meydana gelir yani beceri öğretiminin güçleşmesi neticesinde programlarda daha çok temel düşünme becerilerinin yer alır. Bazı düşünme çeşitleri şunlardır:

- ✓ Dedüksiyon, genelden özele doğru oluşan ve zihnimizde genelden kavramlardan özel yargılar oluşturma işlemlerini kapsar. Örneğin; Bütün madenler ısınınca genişir. Örneğin; bitkiler kuruyabilir, sarmaşıktaki bir bitkidir, o halde sarmaşıktaki bitki kuruyabilir. Endüksiyon ise özelden genele, tikelden tümele doğru giden zihinsel

işlemleri içerir. Örneğin; Cıva ve altın metaldir ve ısıyı iletir, o halde metaller iletkenlerdir (Demirel, 2007).

- ✓ Andırma (benzeşim) insanlar yeni kavramlar öğrenirken zihinlerinde var olan şemalarda değişiklikler yaparlar ve yeni kavramı önceki bildikleriyle analogik düşünme yeteneği sayesinde ilişkilendirdiler. Benzerlik temel kaynak ve ilke olarak benimsenir. Analogik düşünme yeteneğiyle bilinen basit bir olgu yardımıyla bilinmeyen veya yabancı olduğumuz bir olgu açıklanabilir. Analoji olarak ta adlandırılan andırmanın *hedef*, *köprü* ve *kaynak* olmak üzere 3 boyutu vardır. Örneğin; 1215 yılında Magna Carta kabul edilmiş ve böylece asiller sınıfının üstünlüğü kabul edilmiş (*hedef*), yetki ve yönetimin sınırlandırılması (*köprü*), II.Mahmut döneminde Sened-i İttifak'ın imzalanması ve ayanların varlığı tanınarak padişahın yetkilerinin sınırlandırılması (*kaynak*) (Keleş ve Şahin, 2015).
- ✓ Analitik düşünme, öğrencinin bir problemi çözerken problemi alt birimlere ayrıştırması, problemin çözümüne yönelik başmakları belirleyebilmesi ve problemin çözümüne dönük her bir basamağı rahatça gerçekleştirebilmesidir (Umay ve Arıol, 2011).
- ✓ Yaratıcı Düşünme, yeni bir süreç, kavram ya da nesnenin ortaya çıkarılmasında diğer kişilerden farklı metodlar izleyebilme, oluşan problemlere yeni ve farklı çözüm önerileri üretebilme ve özgün bir düşüncenin meydana gelmesini sağlayan düşünmedir. Yaratıcı düşünen bireyler özgün bir ürün ya da farklı bir beceriyi ortaya çıkarmak için çaba sarf ederler, esnek akıcı akılcı ve alışılmıştan farklı düşünürler, soru sormaktan çekinmezler, iletişim yönleri kuvvetlidir, entelektüel konulardan zevk alırlar, birçok kişinin fark edemediği ince mizahi ayrıntıları fark ederler (Güneş, 2012). Aral (1990) yaratıcılığı “esneklik, çok yönlü düşünme, duyarlılık, insanlara karşı uyanık ve ilgili olma, akıcılık, rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme, orijinallik, farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içeren bir süreç” olarak tanımlamaktadır.
- ✓ Eleştirel (kritik) düşünme problemin temeline odaklanıp problemi çeşitli bakış açılarıyla anlayıp irdelemeye çalışan içsel ve kararlı motivasyonları barındıran düşünme şeklidir (İpşiroğlu, 1997).
- ✓ Yansıtıcı düşünen birey edindiği tecrübe ve bilgi birikimiyle akla uygun, tutarlı ve süreç içerisinde aktif bir rol alarak düşünmesidir. Eğitim ortamında öğrencinin kendi deneyimleriyle bilgiler edinmeli, edindiği birikimleri göstermeli ve benzer

durumlarda bu birikimlerini aktarabilmeli yani yansıtmalıdır (Ünver ve Demirel, 2011).

- ✓ Üst düzey düşünme; metabilşsel ya da üstbiliş olarak da adlandırılan bu düşünme biçiminde birey düşünme süreçlerinde öz farkındalık oluşması sonucu kendi düşünme süreçlerine hâkim olarak kontrol etmesidir (Akpınar ve Baltacı, 2011).
- ✓ Altı Şapkalı Düşünme, Edward de Bono tarafından geliştirilmiş; akıl yürütmeyi ve iletişimi teşvik etmek için kullanılan önemli bir araçtır. De Bono düşünmeyi başımıza taktığımız bir şapkaya benzetir ve 6 farklı düşünme formunu ortaya koyar. Şapkalardaki 6 rengin her biri problemlerin çözümünde farklı bakış açılarını içerir. Bu renkler yeşil, mavi, sarı, siyah, kırmızı, beyazdır. Her bir rengin ayrı bir işlevi vardır ve bu renklerin temsil ettiği durumlarla çok yönlü bir bakış açısı elde edilebilir. Yani şapkanın renkleri işleviyle bağlantılıdır. Beyaz şapka, somut gerçekleri görür, tarafsızdır, fikir beyan edilmez, yorum yapılmaz; siyah şapka, karamsardır, kötümserlik ve negatifiklik vardır, tehlikeleri fark ettirir; sarı şapka, ileri sürülen görüşün iyi ve faydalı yönleri görülmeye çalışılır; kırmızı şapka, duygu ve heyecanları anlamaya yardımcı olur; yeşil şapka, yenili ve enerji şapkasıdır, yeni fikir, öneri ve görüşler ileri sürülerek üretim odaklıdır; mavi şapka, disiplin ve kontrolü sağlar, tüm şapkaların ürettiği fikirlerin baştan sona genel bir değerlendirmesi mavi şapkayla yapılır (Yılmaz vd. 2017).
- ✓ Klinik düşünme, sağlık personeli sahip olduğu beş çeşit düşünme biçimi saptanmıştır. Bunlar; süreçlerle yönetilebilen, etkileşime bağlı, koşullara bağlı, faydacı ve öykü temelli düşünmedir. Sağlık alanında tanı ve tedavi sürecinde sağlıkçıların kullandığı bir düşünme biçimidir (Fleming, 1991; Akt. Güneş, 2012).

### **2.3.Eleştirel Düşünme**

Branch (2000) düşünmeyi bireyin zihninde gerçekleşen bütün etkinlikler olarak tanımlamıştır; eleştirel düşünmenin de hedefe yönelik kontrollü bir şekilde yapılan zihinsel süreçlerin yer aldığı düşünme biçimi olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünmeyle belli bir hedefe ulaşmak istenirken, basit düşünme de bir hedef yâda gaye gözetilmez. Basit düşünme sürecinde birey kendi düşünmesinin farkında değildir, fakat eleştirel bir bakış açısıyla düşündüğünde kendi zihinsel işlem durumunun bilincindedir ve daha sağlıklı ve kaliteli bir şekilde kendi zihinsel süreçlerini gözlemleyebilir (Akt. Akbıyık, 2002). Böylece eleştirel



düşünme yardımıyla karşılaşılan bir sorun anında bilgi, beceri ve deneyimler ışığında farklı çözüm yolları değerlendirilip sonuca varılabilir (Yağcı, 2008).

Eleştirel düşünme demokratik yaşamın ve bilgi toplumunun yegâne ögesi konumunda olup eğitimin işlevinin gelişen durumlara göre farklılaşmasıyla bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi eğitimde problem çözmenin ve eleştirel düşünme becerisi öğretiminin etkisini artırmıştır. Eğitim sistemimizin bu becerilerin etkin kullanımına katkı sağlayabilmesi eğitimcilerin de problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri gibi üst bilişsel düşünme donanımına sahip olması ve bunu öğrencilere aktarabilmesine bağlıdır. Böylece ülkemizdeki refah düzeyi artır ve eleştirel düşünme becerisi de sonraki nesillere aktarılabilir (Çıkrıkçı, 1996).

“Eleştiri; bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir. Her türlü düşünmede belirli oranda eleştiri olduğu söylenebilir. Hemen hemen hiçbir düşünme şekli eleştiriden, eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden faydalanmadan düşünme üretmez. Eleştirel düşünme, eleştiri yaparken işe koşulan zihinsel faaliyetlerden oluşan düşünme, yargılama ve hüküm vermenin boyutlarından oluşur” (Kazancı, 1989).

“Kişinin kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak; başkalarının düşünce süreçlerini, göz önünde tutarak, öğrendiklerini bilinçli bir biçimde uygulayarak kendini ve çevresinde yer alan olayları anlayabilmek için kullandığı aktif, amacı olan, organize, zihinsel süreçlerdir Eleştirel düşünme bir bilgi, beceri, tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek, bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi sürecidir” (Cüceloğlu, 1997:72).

Chance’e göre (1986) eleştirel düşünme, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğinden oluşur (Akt. Akbıyık, 2002).

Eleştirel düşünme, “bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayanır” (Demirel, 2007). Bu kavram;

“tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında da kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yeteneklerden başka önyargı, varsayım, tutarsızlıkları, düşünce ve olguları tanımadır” (Özden, 1998).

Eleştirel düşünme ile eş anlamda kullanılan birçok kavram bulunmaktadır. Örneğin; problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme ve yaratıcı düşünme gibi. Bu kavramlar eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılmalarına rağmen, uzmanlar bu kavramları çok farklı biçimlerde tanımlamaktadır (Şahinel, 2007).

Kaya (1997) eleştirel kelimesinin değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarında Yunanca “*kritikos*” teriminden türetildiğini, Latinceye “*criticus*” olarak geçtiğini ve bu yolla diğer dillere yayıldığını ayrıca bir şeyin iyi ve kötü yanlarıyla değerlendirilmesi olarak ifade etmiştir.

“Bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir” (Gürkaynak vd. 2008).

Amerikan Felsefe Birliğinin (APA, 1990) tanımına göre eleştirel düşünme becerileri; “yorumları analiz etme, çıkarsama yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme” gibi bilişsel becerilerdir (Akar, 2007).

Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmeyi “problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum” olarak değerlendirip beş farklı boyutuyla inceler. Bunlar şu şekildedir:

- ✓ Problemi tanımlama,
- ✓ Problemin çözülmesi için gerekli bilgilerin toplanıp seçilmesi,
- ✓ Yapılandırılan ve yapılandırılmayan varsayımların tanınması,

- ✓ Problemin çözümü ile ilgili sonuca ulaştıran varsayımların seçilmesi ve formülize edilmesi,
- ✓ Geçerli sonuçların çıkarılması ve çıkarılan sonuçların geçerliliğinin tartışılarak özetlenmesi (Akt. Vural ve Kutlu, 2004).

Cüceloğlu (1997:255) eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi hedefleyen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır.

Chance (1986) eleştirel düşünmeyi “doğruları analiz etme, fikir üretme ve organize etme, görüşleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarsamalar yapabilme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerileri” olarak açıklar (Akt. Şahinel, 2007).

Adler (1987) eleştirel düşünmenin içerisinde yer alan bir takım evrensel beceriler belirlenmiştir. Bunlar; “mantıksal çıkarsama, değerlendirme, analiz etme, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünmedir” (Akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Halpern (1989) eleştirel düşünmeyi, problem çözme, çıkarımları belirleme, ihtimalleri hesaplama ve hükümler vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünme olarak tanımlar.

Aydın (2000:138) eleştirel düşünebilen bireylere ait özellikleri şöyle sıralar: “Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme, bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışını bulma, düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilir olma becerisi yansıtma, soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma, değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme, doğrulanan denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri rapor haline dönüştürme”

Eleştirel düşünme sıklıkla üzerinde konuşulan, çokça istenilen bazı başka düşünme biçimleri ile karıştırılabilmektedir. Eleştirel düşünme ile diğer düşünme

biçimleri arasında ortak noktalar ya da paylaşılan işlemler olabilir. Hatta bazı düşünme biçimleri eleştirel düşünme tarafından kapsanabilir ya da eleştirel düşünmeyi kapsayabilir. Örnek olarak; bilimsel düşünme, ağırlıklı olarak hipotez üretip bunların doğruluğunu test etmeyi, eldeki verileri kullanarak çıkarımlar yapmayı içeren bir düşünme biçimidir ve eleştirel düşünmeyi de içermelidir (Gürkaynak vd. 2008).

Skinner (1976) alan yazında fazlaca rastlanan “bilimsel yöntem”, “bilimsel düşünme”, “yansıtıcı düşünme”, “üretici düşünme” ve “eleştirel düşünme” gibi kavramların, aralarındaki farklılıkların çok az olduğunu ve genellikle hepsinin benzer anlama geldiğini ifade etmektedir (Akt. Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünmenin daha iyi özümsemesi için eleştirel düşünmenin “ne olmadığı” üzerinde durmak gerekir. Genellikle insanların “eleştirel düşünme” denilince olumsuzlukların ifade edildiği ve bunlara dikkat çekildiği bir algın hakimdir. Eleştirel düşünme; kontrolsüz, rastgele, amaçsız, refleksif ve negatif-olumsuz yönlerden oluşan bir düşünme çeşidi değildir. Bu nedenle hiçbir zaman ön yargılarla karar verilmez ve bir şeyin tek bir boyutuna odaklanılmaz. Örneğin her şey yanlış ve doğru, beyaz ve siyah olarak ifade edilmez (Yağcı, 2008).

Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi, karışık olgu ya da olayların anlaşılıp analiz edilerek bir karar verilmesi ve nihayetinde karar verilmesi sürecinde meydana gelen zihinsel işlemler olarak tanımlamış ve eleştirel düşünmenin nasıl olacağı konusunda belirlemiş olduğu bir takım noktaları şu şekilde açıklamıştır:

- ✓ Eleştirel düşünmede önceden planlan yapılmaz, önceden hazırlanmış bir şablon yoktur. O anki durum çizilmiş bir eylem planı yoktur.
- ✓ Eleştirel düşünmenin kriterleri öğrenilebilirdir.
- ✓ Çok çaba sarf edilerek eleştirel düşünülebilir.
- ✓ Bağımsızlık ve objektiflik gerektirir.
- ✓ Tüm çözüm yollarının pozitif ve negatif yönleri vardır. Eleştirel düşünerek bir çözüm yolundan daha fazlası elde edilebilir.
- ✓ Yorum ve değerlendirmelere ihtiyaç duyulur, verilen cevaplar tek renk olamaz. Rengin farklı tonları da dikkate alınmalıdır.
- ✓ Sorunların çözümünde sadece açığa çıkan unsura bakılmaz (Craver, 1999; Akt. Özdemir, 2008).

### 2.3.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul vd. (2008) eleştirel düşünmenin, çeşitli bölümlere ayrıldığını, her bölümünde birbirinin tamamlar niteliktedir ve artarda geldiğini, eleştirel düşünmenin 3 temel boyuta sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir Bu bölümler den ilki doğru düşüncedir. Düşünmeyle dünyayı olduğu gibi kusursuz ve doğal bir biçimde algılarız. Bu mükemmellik doğru düşünmeden ve düşünmenin anlaşılır, net, tutarlı, objektif ve mantıklı olmasından kaynaklanır. Bu özellikleri nedeniyle doğru düşünme, bilim ve düşünmenin diğer kısımlarıyla tezat oluşturmaz. Fakat bireyin zihinsel faaliyetlerinin ilerlemesi ve disiplinli olması onun uzun soluklu ve sıkı bir uygulama süreçlerinden geçirmesiyle mümkündür. İkinci öge ise düşüncenin öğeleridir. Düşüncelerimizde kendimize göre bir takım prensip, iddia, çıkarsama, kavram, görüş mevcuttur. Bunlar düşünmenin ana öğeleridir. Gelişmiş ve tarafsız bir düşünme hemen algılanabilir ve eleştirel düşünmeden hemen ayrılır. Etkili olmayan bir düşünme düşüncenin öğeleri bakımından da eksiktir. Düşüncenin diğer bölümünde düşünce alanları kavramı karşımıza çıkar. Eleştirel düşüncenin temelinde alan ya da problemin niteliğine göre bireylerin kendi düşüncelerini düzenleyebilmeleri gelir. Farklı disiplinlere ait alanları ilgilendiren düşünme süreçleri birbirinden farklıdır. Örneğin; kimya ve sosyoloji bilmine ait düşünce alanları farklı disiplinler olması sebebiyle farklı yapıdadır (Akt.Şahinel, 2007).

Cüceloğlu (1997) eleştirel düşünmenin 5 bölümünü şu şekilde sıralar: bağımsızlık olma, aktif olma, yenilikçi fikirlerin önemsenmesi, desteklenen fikirlerin kanıt ve sebeplerini dikkate alınması ve organize olmuş fikirlerin önemsenmesi

McPeck'e göre (1981) düşünmenin tüm boyutları önemlidir ve genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemez. Bunun için, eleştirel düşünmenin beceri temelli verilmesi faydasızdır. Eleştirel düşünmenin konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerekir ve her konu alanına göre bu normlar değişir" (Aybek, 2006:45).

### 2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme, alan yazına bakıldığında tek bir beceriden ibaret basit bir düşünme şekli değildir. Birçok beceriyi içine alan geniş bir düşünme şeklidir.

Bu görüşü desteklemesi ve bu becerilerin neler olduğunu görmek adına bazı bilim insanlarının görüşleri şu şekildedir:

Decaroli (1973) eleştirel düşünme kapsamında tanım yapma, denencelerin kurulması, bilgilerin toplanması, yorum ve genellemelerin yapılması, mantık yürütme, değerlendirip uygulamadan oluşan ve birbirinin tamamlayıcısı nitelikte olan yedi beceriden bahsetmektedir.

“Facione’a göre (1990) “eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir” (Demir, 2006:158)

1970’lerden günümüze kadar yapılmış olan eğitim bilimleri bilişsel alan alan kapsamındaki birçok çalışmada Benjamin Bloom tarafından geliştirilmiş “Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” yaklaşımı karşımıza çıkmaktadır. Bloom ve arkadaşlarınca ön plana çıkan taksonomik yaklaşımı benimsemiş eğitimciler analiz-sentez ve değerlendirmenin eğitim ortamındaki faaliyetler açısından önemini ifade ederler. Bu üst düzey taksonomik basamakların da eleştirel düşünme açısından gerekli olduğunu, üst düzey becerileri gerektiren soruları sorabilmenin o soruları cevaplamak kadar da önemli olduğunu savunurlar (Şahinel, 2007).

Gelder’e göre (2005) eleştirel düşünme, okunan bir esere eleştirel olarak bakabilmenin önce okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmesi gibi elde edilmesi daha basit ve kolay olan başka becerilerin üstüne inşa edilen bir üst düşünme becerisidir. Bu gibi alt becerilerin olmadığı yerde, eleştirel düşünme de olmaz. Fakat alt becerilerin var olması eleştirel düşünme için yeterli değildir, onların doğru bir şekilde bir araya getirilmesi de gereklidir. Nasıl bütün, parçalarının toplamından daha fazla bir yapı ise, eleştirel düşünme de, kendisi için gereken alt becerilerin toplamından daha fazla bir şeydir. Eleştirel düşünme

onların, doğru ve tutarlı bir şekilde bir araya getirilip kullanıldığı bir düşünmedir” (Akt. Gündoğdu, 2009).

Birçok yabancı araştırmacı eleştirel düşünmenin hangi beceri, eğilim ya da boyutlardan meydana geldiğini açıklamak için sıralı maddeler halinde tanım yapmışlardır.

Slaterry’e göre (1990) eleştirel düşünme soru sormayı, problemleri tanımayı, kanıtları araştırmayı, varsayım ve ön kabulleri analiz etmeyi, duygusal akıl yürütmelerden ve genellemelerden kaçınmayı, diğer yorumları dikkate almayı ve belirsizliğe karşı tolerans göstermeyi içerir. Simpson ve Courtney (2002)’e göre ise eleştirel düşünme bilgi, aktif tartışma, muhakeme, girişim, sezgi, uygulama, karmaşık anlamları analiz etme, problemleri saptama, alternatifleri tasavvur etme ve değer yargılarıyla ilgili olasılıklar oluşturma gibi unsurlarla bütünleşmiştir. Decaroli (1973)’ye göre eleştirel düşünmede birbirini tamamlayıcı biçimde ise koşulan yedi beceri söz konusudur. Bu beceriler şu şekildedir: Eleştirel düşünme becerileri tek başına düşünülemez (Demir, 2006:158).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006), Tishman vd. (1992) ve Siegel (1999) eleştirel düşünmenin eğilim boyutu üzerinde de durmuşlardır. TDK (2009) eğilimi “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak tanımlamıştır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) bireyin iyi düşünebilir özellikte olmasını, sahip olduğu bilişsel yetenek ve becerilerden ziyade araştırma yapma konusundaki netlik, üst düzey beceri dahilindeki risk alma durumu ile eleştirel düşünme konusundaki eğilimleriyle ilişkilendirir. Siegel de (1999) bireylerdeki düşünmeye olan istek ve düşünme konusundaki eğilimlerin aslında her bireyde olan bir özellik olduğunu belirtir. Tishman vd. (1992) sahip olduğumuz eğilimleri bir kılavuza benzeterek eleştirel düşünme becerilerimizi kullanırken bu kılavuzdan yararlandığımızı ifade eder.

“Eleştirel düşünmenin derslerde özellikle de sosyal bilimlerde geliştirilmesi için çok sayıda fırsat vardır. Öğretmenlerin bu fırsatları değerlendirmesi önemlidir. Matematikten farklı alanlar ve özellikle de sosyal bilimler söz konusu olduğunda eleştirel düşünme belki daha da önem kazanır. Çünkü sosyal bilimler sebep-sonuç ilişkilerini bulmak konusunda daha çok uğraşmak zorunda olan bilimlerdir. Değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi bazen

o kadar karmaşık olur ki, iki değişken arasındaki bir ilişkiyi kaybetmek içten bile değildir. Eleştirel düşünmenin asıl önemi, özellikle sosyal bilimlerde var olması gereken sorgulama yeteneğini öğrencilere anlatabilmektir. Bu yüzden de ilköğretim döneminden başlamak üzere eleştirel düşünme becerileri geliştirilmelidir ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır” (Kökdemir, 2003a:3).

### **2.3.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim İlişkisi**

Evcen (2002) düşünme en önemli özelliğinin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğunu, eğitimin temel dinamikleri arasında eleştirel düşünmenin olması gereken önemli unsur olduğunu vurgulamıştır.

“Eleştirel düşünme becerilerinin, eğitim programlarında temel alınması ile öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmaları, toplumda, sosyal problemlerde bilgili insanlar olarak yer almaları ve katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları ve de çalışma alanında kolayca ilerlemeleri ve ekonomik başarı kazanmaları sağlanabilir” (Akinoğlu, 2001:21).

“Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ancak eleştirel düşünme becerilerine yer veren programı uygulamakla olur. Eğitim sistemi içerisinde bu beceriler, eğitimin her kademesinde öğrencilerin zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenecek yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılabilir, okul öncesi eğitimden itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilecek etkinlikler ve uygun öğretim yöntemleri seçilmelidir” (Yağcı, 2008:37).

Eleştirel düşünmenin neden önemli olduğu ile ilgili yapılan bazı araştırmalar eleştirel düşünmeyi hem bireysel açıdan hem de etkili vatandaşlık açısından var olan öneminin altını çizmektedirler.

Bireysel açıdan kişinin kendi hayatında karşılaştığı sorunlara en makul çözümler üretebilmesi, en mantıklı ve doğru kararlar alabilmesi açısından eleştirel düşünme gerekli ve önemlidir. Eleştirel düşünme kişinin, özgür düşünebilen, özgün ve bağımsız bir birey olabilmesi için önemlidir. Okullarda öğrencilerin özgür kara verme ve özgün fikirler üretmeleri için gerekli donanıma sahip olabilecek şekilde eğitim sunulmalıdır. Toplumdaki etkili vatandaşlar empati



yeteneğine sahip, uzlaşa ve tartışma kültürüne hakim, başkalarına it düşünceleri kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirebilen, dayatma ve baskılardan uzak, etkili, demokrasi kültürünü bilen, sahip olduğu bilgi ve donanım nispetinde katılım sağlayan, sorumluluklarının bilincinde olan kişilerdi ve günümüzün ihtiyaç duyduğu insan profilinin bu özelliklere sahip olması beklenir (Evcen, 2002; Akınoğlu, 2001; Yağcı, 2008).

Gürkaynak vd. (2008) demokrat vatandaş olabilmek için sahip olunması gereken nitelikleri şu şekilde sıralar:

- ✓ Siyasi ve Hukuki Okuryazar Olmak: Siyasi ve hukuki okuryazarlık kapasitesi yüksek bireylerin eleştirel düşünme kabiliyetleri de yüksektir, gelecek yaşamlarında kamusal alanlarda edindikleri bilgi ve becerilerle etkin vatandaş olmaları kolaylaşır. Olguların bilgisi kadar kavramların bilgisi de önemlidir. Bu alanla ilgili kanun, hak, sorumluluk duygusu, adalet gibi kavramların etrafında çevrili bir öğretim programının meydana getirilmesini zorunlu kılar.
- ✓ Etik Bakış Açısı: Ahlaki normların adil ve hukuka uygun bir şekilde ele alınan küresel değerler.
- ✓ Dilin Çözömlenebilmesi ve Kullanılabilmesi: İnsanlar sahip olduğu konuşma becerisi kadar duygu ve düşüncelerini ifade edebilir. Günlük yaşamdaki insanlar arasındaki iletişimin büyük bir kısmı sözlü iletişimden yani konuşmadan ibarettir. Dilin çözömlenmesi önyargı, varsayım, etkili dinleme, demagojik, söylenenlerdeki tutarlılıkların ve geçerli durumlar fark edilmesi gibi beceriler dil becerileri kapsamında ele alınabilir. Sahip olunan bu becerilerin ortaya konularak net bir iletişim süreciyle duygu ve düşüncelerini savunup etkili bir dille kendini ifade edebilmesi ve etkin bir şekilde kullanabilmesi iyi bir düşünme sistemiyle mümkündür.
- ✓ Barış ve uzlaşa kültürü ile problem çözme: eleştirel düşünme yeteneğiyle bireylerin kalıplaşmış yargıların dışına çıkılarak çok yönlü bir biçimde farklı görüşleri de anlayıp değerlendirerek problem çözebilmelerine imkân sağlar. Bu şekilde var olan otoriteden farkı olan barışma ve uzlaşa kültürüne sahip, özgür düşünen bireylerin yetişmesinde temel eğitimin rolü büyüktür.

İlköğretimin amaçlarında, genel konularında ve ilkelerinde yer verilen eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere erken bir yaşta öğretilmesi önemlidir.

İlköğretimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi somut düşünmeden soyut düşünmeye geçişi kolaylaştıracığı için öğrenciler ileri düzeyde düşünmeyi öğrenirler.

Eğitim, bilgiyi üreten, kullanan, tüketen ve bilgiye ulaşan insanları yetiştirme sürecidir. Herhangi bir alanda ki değişme ve gelişmelerden etkilendiği için eğitim günün koşullarına uygun hale getirilmelidir. Günümüzde bireylerin kullanımına sunulan bilgi miktarı ve çeşitliliği karşısında birey, eleştirel düşünme becerisiyle bilgiyi ayıklayarak aldığı bilgiyle öğrenmeyi başarır. Eleştirel düşünme, demokratik bir toplumu oluşturur.

“Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur. Her yaştaki öğrenci madalyonun arka yüzünü görebilmelidir. Her konuda farklı bakış açıları geliştirebileceğini gören öğrenciler kendi bakış açılarını oluşturmayı öğrenirler. Öğrencilerde diğer düşünme boyutlarını geliştirir. Örneğin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati gibi... Öğrencilerin bazı istendik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onlara bilgiyi edinmedeki yolları gösterebilir. Eleştirel düşünebilen her öğrenci yeni düşünceler üretebilir ve üretilen düşüncelere saygı göstermesini öğrenir, okul ve yaşam başarıları artar” (Yağcı, 2008: 39).

Cüceloğlu (1997) “*İyi Düşün Doğru Karar Ver*” adlı eserinde, gelişmiş insan ile kalıplanmış insan arasındaki farkları ortaya çıkarmaya çalışmış, eleştirel düşünmenin normal düşünce süreçleri üzerine kurulu olduğunu ve insanların kendini geliştirerek eleştirel düşünebilmesi için üç temel adıma dikkat etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar:

- ✓ Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.
- ✓ Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının

bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

- ✓ Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir. Berman (1991) eleştirel düşünmeyi çağımız adına, ilerleme, gelişim ve kaliteli yaşam adına bir hayat tarzı olarak ifade etmiştir (Akt. Semerci, 2003).

Şahinel (2007:56) eğitimde bir konu alanının öğretimi için eleştirel düşünme becerilerinin bir araç gibi kullanılmasıyla aynı zamanda aşağıda yer alan şu stratejilerde etkin bir şekilde kullanılmış olur:

- ✓ Soruyu doğru sorma,
- ✓ Yeniden yapılandırılan görüş, ve yaratıcı drama,
- ✓ Olay ve olgu arasındaki ilişki veya farklılığın öğretilmesi,
- ✓ Sınıf ortamında yapılan değerlendirme biçimleri,
- ✓ İşbirliğini içeren stratejiler,
- ✓ Örnek olaylar üzerinden yapılan diyalog şeklindeki tartışmalar,
- ✓ Eleştirel düşünmeyi geliştirici sınıf içi faaliyet ve teknikler.

#### **2.3.4. Eleştirel Düşünme Öğretimi**

Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilebilmesi, eğitim kurumlarında bu beceriye ne kadar önem verildiği ve becerinin ne kadar işlevsel olduğu ile yakından ilgilidir. Değişen eğitim sistemi ile birlikte programlar öğrencinin odakta olduğu ve öğrenme işini kendi başına, kendi çabalarıyla başardığı bir iş haline getirmiştir. Bu şekilde düzenlenen öğretim programları ve değişen öğretmen rolü yapılan yeniliğin uygulanabilirliğinde önemli bir pay almaktadır. Çoklu zekâ kuramı, yapılandırıcı yaklaşım ve beceri temelli oluşturulan öğretim programlarının kazandırması gereken temel beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesinde ilköğretim programı, program uygulayıcısı olan öğretmenler, temel kaynak olarak kullanılan ders kitapları çok önemli bir etkindir.

Öğretim programları genel amaçları, kazanımları, seçtiği öğretim yöntemleri ve uygulayıcılara yönergeleri ile eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde büyük bir etkindir. Yine öğretmenlerden yeniliğe açık tutum,

yaratıcılık, rehberlik ve öğrenciye ne düşüneceğinden çok nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmek beklenmektedir.

Gelen'in (2003:13) tespitlerine göre, öğrencilerin eleştirel düşünceleri aşağıdaki etkinliklerle geliştirilebilir.

- ✓ Tartışmalı konularla ilgili fikir alışverişlerinin yapıldığı tartışma ortamlarını düzenleyebilir,
- ✓ Farklı görüşleri yansıtan eserlerin içerikleri ile ilgili tartışma yapabilir,
- ✓ Gazete ve derilerde yer alan makalelerdeki eğilim ve önyargıları fark eder.
- ✓ Takip ettiği TV programları farklı görüşleri savunur,
- ✓ Tarihi olayları farklı bir perspektiften canlandırabilir,

Bu etkinliklerle, öğrencilerin karşılaştırma ve tartışma becerileri geliştirilerek eleştirel düşünme yönleri geliştirilmiş olur. Bunu yaparken önyargılardan uzak durmayı bilmeli ve tarafsız düşünebilmelidir.

“Düşünme öğretilir mi? Evet. İnsanlara “ne” ya da “neyi” düşünceleri gerektiği öğretilir. Düşünme öğretiminin en kolay olanı budur, kolay olduğu içindir ki şimdiye dek okullarda öğrencilere, çoğunlukla “ne” ya da “neyi” düşünceleri gerektiği öğretiler gelmiştir. Aslında eğitimciler, psikologlar ve özgürlükçü demokrasi taraftarı toplumların üyeleri, insanlara “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini istemektedirler. Bu bakımdan, eleştirici düşünme, öğretilmesi güç imiş gibi görünen ama eğitim faaliyetlerinden en çok istenen zihinsel davranışların başında gelmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde sırayla biçimsel mantık, dersler ve ders konuları, ders ve konu üniteleri, tartışma ve münazaralar ile oyun bilmece ve simülasyonlardan sırasıyla yararlanılmalıdır” (Kazancı, 1989:55).

Hannel ve Hannel (1998) de eleştirel düşünmenin öğretilmesi izlenmesi gereken yedi beceriyi ve bu beceriler kazandırılırken birtakım sorulardan yararlanılması gerektiğini belirtir. Soruların sorularak kazandırılması amaçlanan hedefler şunlardır:

1. Bilginin etiketlenerek tanımlanması: Öğretmenler var olan bilginin tanımlanması amacıyla öğrencilere sorular yöneltilmelidir. Bu durum öğrencilerin güdülenmesine de olanak sağlar.

2. Fark ve benzerlikler yardımıyla bağ kurma ve kıyaslama yapma: Öğrencilere sorulan soruların bir başka fonksiyonu da öğretilen bilgilerle karşılaştırma yaptırmak ve farklılıkların fark edilmesini sağlamaktır.
3. Analiz-sentez-Ana temanın özetlenerek bulunması: Farklılık ve benzerlikleri bulan öğrencilere bilginin sınıflanmasının sağlayan soruların yöneltilmesidir.
4. Sonucun özetlenmesi: Öğrencilerin derste ki hedeflerine yönelik çözümleme yapabilmeleri için soruların sorulması.
5. Kanıtlardan yararlanarak doğru cevap verme: öğretmen sorduğu soruya öğrencinin sağlam kanıtlar yardımıyla desteklenmiş cevaplar vermesini bekler.
6. Benzerliklere transfer: Öğrencinin yeni öğrendiği bir bilgiyi benzer ve farklı durumlarda transferini sağlayarak kullanması beklenir.
7. Öğrenilenlerin özetlenmesi: Öğretmen derste ne öğrendik sorusunu öğrencilere yöneltir. Dersi baştan sona genel bir özet yardımıyla tüm öğelere ait genel bir listeleme yapılmasını ister (Akt. Demir, 2006).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programlar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar (Vural ve Kutlu, 2004):

- ✓ Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.
- ✓ Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
- ✓ Genel Yaklaşım (Beceri Temelli): Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.
- ✓ Karma Yaklaşım: Hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Kutlu ve Vural (2004) Türkiye’de karma yaklaşımın uygulandığını, milli eğitimin genel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi Türkçe,

Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi dersi öğretim programları başta olmak üzere tüm öğretim programlarının da genel amaçları arasında yer aldığını ifade etmektedir.

### **2.3.5. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü**

“Çağdaş kuramlardan yapıcı kurama göre, öğrenme insan zihninde bir yapılanma sonucu meydana gelir. Birey dışarıdan gelen uyarıcıları aktif olarak özümlemeler ve davranış oluşturur. Dolayısıyla bu kurama göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle öğretmen yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerine yer vererek öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalıdır” (Aybek, 2006:48).

XXI. yüzyılda bilgi oluşum ve değişim hızını yakalamak zorlaşmaktadır. Geleneksel yaklaşımın değişmeyen bilgi, kesin bilgi tanımının tarihe karıştığını söylemek yanlış olmaz. Aynı zamanda geleneksel öğretimdeki bilgi aktarımı yerini bilgi üretimine bırakmıştır.

Bilginin, yeni bilgi üretiminde kullanılması gerektiği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim sürecinde aranan, öğrenmeyi öğrenen yani bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve bu değişimlerin kaynağı olan bir birey tipidir. İstenilen insan tipini yetiştirmekle görevli olan okullar, bunu ancak iyi öğretmenlerle yapabilir. Bu nedenle öğrenciden önce, toplumdaki değişime ayak uydurabilen, kendisini geliştiren sürekli öğrenmeye açık, demokratik, sorun çözen, eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmene ihtiyaç vardır (Kuran, 2002).

Günümüzde, çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda yapılan çalışmalar ve değişimler arasında en önemli payı eğitim sistemi almıştır. Eğitim sisteminin en önemli sacayağı olan öğretmenler bu sistemde demokratik, kendi kendine öğrenen, meraklı, sorgulayan kısacası kalifiye bireyler yetiştirmekle sorumludur.

Tüm bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde “eleştirel düşünme ve düşünce üretme eğitiminin, düşünce üretmede de dilsel üretimlerin çok önemli bir rolü vardır. Bu özellikleri kazanmış öğretmen gereksinimi ise, öğretmenin eğitim sistemi içindeki rolü düşünüldüğünde tartışma götürmez bir gerçektir. Kısacası bu

özelliklerin, öğretim programlarına konulacak, düşünme öğretimini amaçlayan bir dersin de katkısıyla önce öğretmenlere kazandırılması, bunları içselleştirmiş bir rol model olan öğretmenler aracılığıyla da öğrencilere kazandırılması mümkün olacaktır (Kuzu, 2009).

“Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle yaşama geçirilebilir. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzlenirsin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” (Kavcar, 1999:85).

Hazırlanan programların uygulanmasında ve eleştirel düşünmenin istenilen şekilde öğretilmesinde önemli bir boyutta öğretmendir. Öğrencilerin ezbercilikten kurtulup yaratıcılığa ve düşünmeye yöneltilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin düşünmeyi geliştirme ve öğretme sorumluluğunu taşıyabilmesi için bazı olguları bilmesi ve bunları uygulamaya geçirmesi gerekmektedir (Cevher, 2008:35). Yani düşünme becerilerinin öğretilmesi veya kullanılması için kaliteli eğitim almış öğretmenlerin ayrı bir yeri vardır (Aybek, 2007).

“Sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğilimindedir” (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006:198).

Okullarda, yeni değerlendirme yaklaşımlarının istenen etkililikte kullanılması öğretmenlerin sahip oldukları yeterliğe (donanım) son derece bağlıdır. Öğretmenlerin alan bilgilerindeki donanımları yanında, okuduğunu anlama, araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin nasıl ölçülebileceği ve ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenci başarısının nasıl geliştirileceği bakımından da donanımlı olmaları gerekmektedir (Kutlu, 2007:299).

Bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle sınıf içinde öğrencilerin eleştirel

düşüncelerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Örneğin, tartışma konularının açılması, öğrencilere araştırmaya yönelik ödevlerin verilmesi, bu ödevlerin sınıfta sunulması, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayacaktır. Bunun yanında, eleştirel düşünmeyi geliştirecek sorular sorulması, öğrencilere düşüncelerinin açıklatılması, var olan düşünceleriyle yeni bilgilerin analiz ya da sentez edilmesine yol açacak sorular yöneltmesi yoluyla da öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilir (Özgür, 2007). Şahinel (2007) eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili öğretmenin üstlendiği rolü şu şekilde açıklamaktadır:

- ✓ Her insanın değerli ve önemli olduğunu benimsemek,
- ✓ Ortaklaşa verilen kararları önemsemek ve bunların gücüne inanmak,
- ✓ Gençlerdeki problem çözme yeterliliklerinin var olduğuna inanmak,
- ✓ Demokratik süreçleri içerisindeki ilerleyişlerin yavaş olması nedeniyle sabır gösterebilmek.

Gürkaynak vd. (2008) da eleştirel düşünmeyi kolaylaştıran bir eğitimciden beklentilerini şu şekilde sıralamışlardır:

- ✓ Sadece ders anlatan, öğrencilere basmakalıp sorular yönelten, öğrettiğini öğrenciye yorumlatmayıp aynen ifade etmesini isteyen, azarlayıp öğrenciyi üzen, öğretmenin her zaman her şeyin en doğrusunun bildiği, koşulsuz kabul ve itaatte önem verme gibi yanlış bir zihniyetin değişimi,
- ✓ Sadece ders kitap ve programlarına bağlı kalmama,
- ✓ Sınıf yönetimini kapsamında adil, eşit, bireysel farklılıkları gözetken, insan haklarıyla ilgili temel prensipleri benimsemiş, sınıfta olumsuz bir atmosfer oluştuğunda bunu olumlu şekilde düzenleyerek ortadan kaldıracak biçimde değişim,
- ✓ Eğitim hakkının en önemli insan hakkı olduğu bilincine varma ve görevi ve sorumluluklarını bu bilinçle yerine getirme ve öğrenci görüşlerine saygı duyma,
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında yapmış olduğu katkıları etkileşimli yöntemler kullanarak destekleme,
- ✓ Edinilen bilginin sadece teorik olarak değerlendirilmemesi gerektiği aynı zamanda günlük hayata yani pratikte de transferinin yapılması,
- ✓ Sınıftaki münazara ortamına katılıp öğrencileri yanlış yönlendirmeyen bir rol üstlenmesi,



- ✓ Zorlaştırmayan, kolaylaştıran bir beceriye sahip olması,
- ✓ Öğretmenlik görevini öğrenciyi baskı ve şiddet altında tutacak şekilde görevi kötüye kullanmadan yapması,
- ✓ Kendi fikirlerinin öğrencilere fark etmeden empoze edebileceği riskinin bilincinde olması,
- ✓ Sadece tartışma yaptırmış olmak için bu tekniği kullanmamalı, öğrencilerin öğrenmesi için yapması gerekenleri eksik yaptırdığında sanki fazlasıyla yaptırmış vicdanı rahatlatacak düşüncelerden uzak durmalı,
- ✓ Meslektaşlarıyla yansıtıcı diyaloglara girerek sınıftaki atmosferin kalitesinin artırılması adına görüş alışverişinde bulunma (Gürkaynak vd. 2008)

Eğitim sürecinde aranan, öğrenmeyi öğrenen yani bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve bu değişimlerin kaynağı olan bir birey tipidir. İstenilen insan tipini yetiştirmekle görevli olan okullar, bunu ancak iyi öğretmenlerle yapabilir. Bu nedenle öğrenciden önce, toplumdaki değişime ayak uydurabilen, kendisini geliştiren sürekli öğrenmeye açık, demokratik, sorun çözen, eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmene ihtiyaç vardır (Kuran, 2002).

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin öğretilmesinin yegâne şartının öğretmen olduğuna vurgu yapar. Öğretim materyalleri (bilgisayar, çalışma yapıtları, ders kitapları, modeller, haritalar vs) eleştirel düşünmeyi kazandırmak için hiçbir zaman tek başına yeterli değildir.

“En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır” (Aybek, 2007:8).

“Sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırmaktadırlar. Derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğilimindedir” (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006:198).

“Okullarda, yeni değerlendirme yaklaşımlarının istenen etkililikte kullanılması öğretmenlerin sahip oldukları yeterliğe (donanım) son derece bağlıdır. Öğretmenlerin alan bilgilerindeki donanımları yanında, okuduğunu anlama, araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçlerin nasıl ölçülebileceği ve ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenci başarısının nasıl geliştirileceği bakımından da donanımlı olmaları gerekmektedir” (Kutlu, 2007:299).

“Bunun yanında, eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi geliştirecek sorular sorulması, öğrencilere düşüncelerinin açıklatılması, var olan düşünceleriyle yeni bilgilerin analiz ya da sentez edilmesine yol açacak sorular yöneltmesi yoluyla da öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilir” (Demirel, 1998:62).

### **2.3.6. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri**

Soyut bir kavram olan eleştirel düşünme bireylerin düşünme yapılarında değişimler meydana getirerek olayların değerlendirilmesinde kendini gösterir ve somut bir hal alır. Eleştirel düşünme açısından elde edilen kazanımların bireylere yansması farklıdır. Buna göre Norris ve Ennis’e göre (1989) eleştirel düşünen bireyin, bu süreç için de göstereceği belli davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Özgün düşünebilme,
- ✓ Eleştirel düşünme becerilerinin hepsini uygulayabilme,
- ✓ İçinde bulunduğu durumu açıklama,
- ✓ Problemin ifade şeklinin araştırılması,
- ✓ Bilginin elde edilmeye çalışılması,
- ✓ Güvenilir kaynaklar ve alternatifler arama,
- ✓ Başkalarının bilgisine, sezgisine ve davranışına duyarlı oluş,
- ✓ Ana noktalarla ilgili düşüncesini değiştirmeme,
- ✓ Sabit fikirli olmama ve başkalarının bakış açılarını dikkate alma,
- ✓ Yeteri kadar kanıt elde etmeden karar alınmaması,
- ✓ Kesin ve netlik konusunda ısrarcı olma,
- ✓ Sorunlar karmaşık olsa dahi sahip olduğu tutumlarının düzenli olması (Vural ve Kutlu, 2004:192)

Demirel (1999) eleştirel düşünmenin 5 ana kuralı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

1. Tutarlı olma: Düşüncedeki zıtlıkların ortadan kaldırılmasını ifade eder.
2. Birleştirebilme: Eleştirel düşünen bireyin düşüncesini tüm boyutlarıyla ele alabilmesidir.
3. Uygulama: Birey anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
4. Yeterli olma: Eleştirel düşünebilenler tecrübelerini ve sonuçlarını sağlam bir temele oturtabilir.
5. İletişim yeteneği: Eleştirel düşünebilenler düşündüklerini ve anladıklarını sentezleyerek çevresine anlaşılır bir yolla iletebilir.

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin sadece beceri takımından ibaret olmadığını, bireylerde eleştirel düşünme eğilimlerinin de bulunması gerektiğini ifade etmiş ve eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ İddianın ya da sorunun açık bir ifadesini araştırma
- ✓ Nedenleri araştırma
- ✓ Elde edilen bilgilerin düzenlenip denenmesi
- ✓ Güvenilir kaynakları kullanma ve dikkate alma
- ✓ Karar vermede toplam durumu belirleme
- ✓ Esas olan nokta için geriye kalan hususları deneme
- ✓ Zihinde orijinal ya da temel ilgiyi koruma
- ✓ Alternatifleri arama
- ✓ Açık fikirli olma
- ✓ Kişinin kendi görüşünün dışındaki bakış açılarını da ciddi bir şekilde dikkate alma
- ✓ Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda yargıyı erteleme, reddetme
- ✓ Terimlere göre bilgiyi sağlayamamanın nedenlerini öğrenmeye çalışma
- ✓ Nedenler ve deliller yeterli olduğunda durumu değiştirme
- ✓ İzin verildiği ölçüde konuyu dikkatlice araştırma
- ✓ Kompleks bir bütünün parçalarını düzenli bir tavır içinde ayırıştırma
- ✓ Bilgiye ulaşma çalışmasının her aşamasında hislerine karşı duyarlı olma

Aybek'e göre (2006) eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- ✓ Devamlı soru sorması,
- ✓ İfadeleri değerlendirme süzgecinden geçirmesi,
- ✓ İlgi ve merak,
- ✓ Yeni çözüm yolları üretebilmesi,
- ✓ Analiz ederken farklı kıstasları kullanabilmesi,
- ✓ Farklı sayıltı ve görüşleri olgulardan yararlanarak karşılaştırabilmesi,
- ✓ Etkin dinleme-iletişim becerisi ve geri dönüt vermesi,
- ✓ Eleştirel düşünmenin ömür boyu devam eden bir süreç olduğu, ilerletilebilir bir beceri olduğu bilinci,
- ✓ Elde edilen verilerden genel yargılar çıkarabilmesi,
- ✓ Bulduğu kanıtlarla görüşlerini destekleyebilir,
- ✓ Yanlış ve alakasız bilgiyi kabullenmez.

### **2.3.7. Eleştirel Düşünme ve Sosyal Bilgiler**

Günümüzde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. 2005 yılında MEB tarafından hazırlanan ilköğretim programlarında da beceri öğretimine oldukça önem verilmekte ve özellikle Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çelikkaya, 2012:60).

Türkiye’de 2004-2005 yıllarından itibaren MEB eğitimde köklü bir değişime gitmiş ezberci ve daha çok öğretmen merkezli olan öğretim programlarını bir kenara bırakarak yerine öğrencinin merkezde olduğu, ezbercilikten uzak, fikir yürüten, sorgulayan, düşünen, öğrendiklerini yaşama uygulayabilen, edinilen bilgiyi eleştiren, grup çalışmalarına önem veren bir sistem olan yapılandırmacılık kuramına dayanan bir sisteme geçmiştir. MEB’in bu sisteme geçmesindeki temel amaçlardan birisi öğrencilerin edindikleri bilgiyi direkt olarak almamaları, bilgiyi eleştirerek doğruluğu ve yanlışlığı hakkında fikir yürüterek almalarıdır. Sistem bilginin üzerinde düşünülerek ve eleştirilerek alınmasını beraberinde getirince eleştirel düşünme kuramı da sistemle beraber gündeme gelmiş oldu (Coşkun, 2013:144).

Türkiye’de 2004 yılında pilot uygulamaları yapılan, 2005’ten yılından itibaren de tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanılan eğitim programlarında ilköğretim ve lisede öğrencilerin ulaşması beklenen temel beceriler verilmiştir.

Bu beceriler;

- ✓ Eleştirel düşünme,
- ✓ Yaratıcı düşünme,
- ✓ Araştırma-sorgulama,
- ✓ Problem çözme,
- ✓ Girişimcilik,
- ✓ Değişim ve sürekliliği algılama,
- ✓ Mekânı algılama,
- ✓ Sosyal katılım,
- ✓ Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretim programına bakıldığında gerek genel amaçları gerekse kazanımlarında öğrenciyi her anlamda kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan ve bir birey olarak her yönüyle gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim bilimleri alanında son çalışma ve görüşler incelendiğinde zihinsel becerilerle dil kullanım becerilerinin önemine vurgu yapıldığı, ayrıca Zihinsel beceriler arasında yer alan sıralama, analiz, sentez, değerlendirme, sorgulama gibi becerilerin de önemsendiği görülmektedir. Öğretmenler içerisinde anlama becerilerini geliştirmek amacıyla eleştiri, tahmin, özet, sentez, analiz, gibi unsurların yer aldığı etkinliklere yer verebilir (Demirel, 2007).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması amaçlanan beceriler Tablo 2.1'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kazandırılması Amaçlanan Beceriler**

|                                    |                                              |
|------------------------------------|----------------------------------------------|
| Araştırma                          | Kanıt kullanma                               |
| Çevre okuryazarlığı                | Karar verme                                  |
| Değişim ve sürekliliği algılama    | Konum analizi                                |
| Dijital okuryazarlık               | Medya okuryazarlığı                          |
| Eleştirel düşünme                  | Mekânı algılama                              |
| Empati                             | Öz denetim                                   |
| Finansal okuryazarlık              | Politik okuryazarlık                         |
| Girişimcilik                       | Problem çözme                                |
| Gözlem                             | Sosyal katılım                               |
| Harita okuryazarlığı               | Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama |
| Hukuk okuryazarlığı                | Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma     |
| İletişim                           | Yenilikçi düşünme                            |
| İş birliği                         | Zaman ve kronolojiyi algılama                |
| Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme |                                              |

(MEB, 2018)

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında eleştirel düşünme becerisine *“kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir”* (MEB, 2018) şeklinde atıfta bulunulmuş, yine eleştirel düşünme becerisi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları kısmında *“doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olma”* (MEB, 2018) biçiminde vurgulanmıştır.

“Görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisi öğrencilerin sahip olması beklenen en önemli beceriler arasında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin gerekliliğine inanılmaktadır. Çünkü okuldaki öğrenciler eninde sonunda topluma karışacaklardır. Toplumda huzurlu ve mutlu olabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini ve diğer becerileri öğrenmelidirler. Demokrasi yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuklar demokrasi eğitimini Sosyal Bilgiler dersinde kazanırlar. Kültür yozlaşmasının önüne geçme Sosyal Bilgiler öğretiminin görevlerinden biridir. Öğrencilere kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olması ve diğer insanların değer sistemlerini göz önüne almalarını sağlamalıdır” (Yağcı, 2008:60).

### **2.3.8.Eleştirel Düşünememe Nedenleri**

Düşünme bireysel bir iş olduğu için bireysel farklılıkların eleştirel düşünme düzeyini etkilemesi doğaldır. Bireysel faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de öğrenmeyi etkilediği gibi düşünmeyi de etkileyecektir. Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri iki başlıkta toplamaktadır. Bunlar:

1. Kalıtım yoluyla edinilen zihinsel etmenler,
2. Öğrenmeyle oluşan çevresel etmenlerdir.

Zihinsel etmenlerin en önemlisi olan zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Diğer şartlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi ile düşünme yeteneği doğru orantılıdır. Bu anlamda alan yazına baktığımızda Gürkaynak vd. (2008) konuyu aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Aile Temelli engellemeler:
  - ✓ Eleştirel düşünmenin istenilmediği önyargısının hakim olması,

- ✓ Çocukların baskıcı yetiştirme tarzı,
- ✓ Anne, baba ya da diğer aile üyelerinin çocuğun adına karar vermesi.
- 2. Eğitimci temelli engellemeler:
  - ✓ Eğitimde klasik anlayışın hakim olması,
  - ✓ Farklı fikirler karşısında yetersizlikten dolayı çekimser kalma,
  - ✓ Düşünme çeşitleri anlamında yetersizlik kaygısı,
  - ✓ Zamanı verimli kullanamama, zaman yönetimi konusundaki yetersizlik,
  - ✓ Öğrencinin bilgiyi özümseme ve transfer becerisinden yoksun bırakılması.
- 3. Program temelli engellemeler:
  - ✓ Programların seviye ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması,
  - ✓ Kitaplardaki eksikli ve yetersizlikler.
- 4. Fiziksel çevre kaynaklı engellemeler:
  - ✓ Sınıf mevcudunun kalabalık olması,
  - ✓ Sınıf ortamındaki olumsuz iklim,
  - ✓ Öğretim ortamında kullanılan materyal eksikliği.
- 5. Öğrenci kaynaklı engellemeler:
  - ✓ Yenilikçi anlayışı benimsememiş olma ya da geleneksel kalıp yargılarla yetiştirilmiş olma,
  - ✓ Ezber yönetimini benimseme ve yüksek not alamama kaygısı,
  - ✓ Başkalarının kendisi adına verdiği kararları sorgulamama,
  - ✓ Zihinsel esnekliğe sahip olmaması,
  - ✓ Eğitimdeki yeniliklere ilgi duymama.
- 6. Okulun Yapısından Kaynaklanan Engellemeler:
  - ✓ Okulun mimari yapısı, duvarlarla örgülü oluşu ve giriş-çıkışın zor olması
  - ✓ Okulun sınıf pencerelerinin demirli veya boyalı oluşu
  - ✓ Okul bahçesinin oyun için uygun olmayışı (Gürkaynak vd. 2008).

#### **2.4.İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

##### **2.4.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar**

Hayran (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretimde görev yapan 240 öğretmenin düşünme becerileri ve bu becerilerin uygulanmasına ilişkin

görüşleri ile öğretmenlerin kıdem, öğretmenlerin mezun olduğu üniversite ve öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlamış, öğretmenlerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kullandıklarını, erkek öğretmenlerle bayan öğretmenler arasında cinsiyet açısından tespit edilen bulgulara göre erkeklerin bayanlara göre daha az eleştirel düşünme becerisi kullandığı, mezun olunan üniversite ve meslekî kıdem ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Akinoğlu (2001) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı deneysel araştırma yönteminden yararlandığı çalışmasında 4. sınıf Fen Bilgisi dersinde eleştirel düşünme temelli öğretimin öğrenme ürünlerine katkısı araştırılmış, Fen öğretiminde yararlanılan eleştirel düşünme becerilerinin geleneksel yöntemlere göre daha verimli sonuçlar ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır.

Kürüm (2002) tarafından yapılan tarama modelindeki “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı çalışmasında veriler 2000-2001 eğitim-öğretim döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yer alan beş öğretmenlik bölümünün ilk üç sınıfındaki 1047 öğrenciden "kişisel bilgi formu" ve “Watson-Glaser” tarafından hazırlanan "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" aracılığıyla elde etmiş, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğunu; ayrıca mezun olunan ortaöğretim kurumu, ailenin gelir düzeyi, yaş ve üniversiteye giriş puanının eleştirel düşünme düzeyini etkilediğini saptamıştır.

Güzel (2005) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı araştırma ön-test, son-test kontrol gruplu gerçek deneme modeli şeklinde düzenlenmiş, Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme temelli becerilerin kullanılmasının öğrencilerdeki ders tutumunu arttırdığını, akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etki meydana getirdiğini belirtmiştir.

Narin (2009) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Adana ilinde görevli 110 Sosyal Bilgiler öğretmeninin eleştirel düşünme öğretiminde kullandıkları teknik ve yöntemleri çeşitli değişkenler



açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel dşnme seviyelerinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik ile eleştirel dşnme becerileri arasında manidar ve olumlu bir ilişki olduğu, öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan niversite ve aldıkları eğitim semineri ile eleştirel dşnme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretmenlerin kitap ve gazete okuma alışkanlıklarının olduğu ve kültürel etkinliklere katılarak boş vakitlerini değerlendirdiği ve televizyonda daha çok belgesel yapımlarını ve tartışma programlarını takip ettiklerini, mesleki kıdemi fazla olanların daha yüksek bir eleştirel dşnme seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kalo (2005) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumu ğrencilerinin Eleştirel Dşnme Becerileri ve Eleştirel Dşnme Becerilerini Etkileyen Etmeler” adlı çalışmasının örneklemine 2005 yılında Bitlis ilinde 4 lisede yer alan 153 ğrenci oluşturmaktadır. Tarama yöntemiyle yapılan çalışmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacının geliştirdiği “Eleştirel Dşnme leği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda okullara göre eleştirel dşnme düzeyinin farklılaştığını, eleştirel dşnme düzeyi üzerinde gazete ve kitap okuma alışkanlığının etkili olduğu bulmuştur.

Demir’in (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf ğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Dşnme Düzeylerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasının rneklemine Ankara ilinde yer alan 20 ilköğretim okulundaki dördüncü ve beşinci sınıflarda yer alan 2488 ğrenci oluşturur. Çalışmada yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Dşnme lekleri” kullanılmış, öğrencilerin eleştirel dşnme düzeylerinin yüksek olduğu eleştirel dşnme becerilerine sınıf düzeyinin ve Sosyal Bilgiler programının etkisinin olduğunu açığa çıkarmıştır.

Mecit (2006) tarafından yapılan “7E ğrenme Evresi Modelinin Beşinci Sınıf ğrencilerinin Eleştirel Dşnme Yeteneği Gelişimine Etkisi” adlı araştırma n-test, son-test kontrol gruplu gerçek deneme modeli seklinde düzenlenmiştir. Sorgulamaya dayalı 7E ğrenme evresi modeli öğrencilerin eleştirel dşnme becerileri gelişimini olumlu etkilemiştir.

Akar (2007) tarafından yapılan “İlköğretim ğrencilerinin Eleştirel Dşnme Becerileri” adlı çalışmanın örneklemine 2006 yılı Mayıs ve Nisan

aylarında İzmir ilindeki toplam 12 okulun altıncı sınıflarında öğrenim gören 629 öğrenci oluşturur. Çalışmanın verileri “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ile karne notları, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi bilgilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” yardımıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin 71 sorudan oluşan Cornell Düzey X ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 29’dur. ABD de yapılan araştırmalarda aynı ölçekten alınan puan ortalaması 35 tir. Araştırmacı bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin yetersiz olduğu belirlemiştir. Ayrıca gözlenen varyansların açıklanmasında sırayla okul başarısının katkısının %15, sosyoekonomik seviyenin %14, akademik benlik algılarının %7 katkı sağladığını bulmuştur. Yine aynı araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırma, bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu tespit etmiştir.

Kahraman (2008) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 5 okuldaki (4 resmi, 1 özel okul) dördüncü ve beşinci sınıflardaki toplam 344 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel bilgi Forumu” , “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Form X” ve “Sınıf Öğretmeni demokratik tutum Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin katılmacı sınıf ortamı oluşturmalarının öğrencinin eleştirel düşünme beceri seviyesi ve öğrenci algısı üzerinde negatif yönde 0.01 düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu; öğretmenleri demokratik iletişim ortamı oluşturma düzeylerinin öğrencilerin eleştirel düşünme düzey ve algıları arasındaki ilişkiye anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kalkan (2008) tarafından yapılan “Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri” adlı çalışmasının örneklemini 2008 yılında Samsun ili Alaçam ve Yakakent ilçelerinde yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören ve bu öğrenciler arasından rastgele seçilmiş 826 öğrenci oluşturur. Araştırmanın verileri Demir (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme

Ölçeği” ile öğrencilere ait demografik belirlenmesi amacıyla hazırlanan “Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin yüksek olduğu, eleştirel düşünme seviyesinin araştırmanın değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Yağcı (2008) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi” adlı çalışma 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirecek hangi tür etkinliklerin yapıldığını ve karşılaşılan problemleri incelemek amacıyla tarama modelinde tasarlamış, verileri toplarken “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve “anket” kullanmıştır. Çalışma sonunda sınıfta yapılan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, zaman ve araç-gereç açısından yetersizliklerin olduğu, öğretmenleri farklı etkinliklerden yararlanmadığı ayrıca bu durumun oluşmasında öğretmenleri öğrenim gördükleri fakülte ve kıdemin belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köseoğlu (2009) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi” adlı çalışmanın deney ve kontrol grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Kavak ilçesinde bir YİBO’da 7.sınıflarda yer alan 36 öğrenci oluşturur. Araştırmanın verilerini çoktan seçmeli test, dereceli puanlama anahtarı ve karikatür çalışma yaprakları ile toplamış; verilerin analizini istatistik paket programı ile yapmıştır. Çalışma sonunda Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünme becerilerini artırdığını, eleştirel düşünme başarı düzeyi ile hem Sosyal Bilgiler akademik başarısı hem de genel not ortalaması arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, eleştirel düşünme düzeyinin cinsiyet açısından farklılaşmadığını bulmuştur.

Bodur (2010) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada sınıftaki eleştirel düşünme tutum ve stratejileri üzerinde, kullanılan içerik temelli eleştirel düşünme etkinliklerinin olumlu sonuçlar meydana getirdiği ve aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını artırdığını ifade etmiştir.

Tabak (2011) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada 4.Sınıf müzik öğretmenliğinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından (üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne-baba eğitim düzeyleri, gazete okuma sıklığı, günlük televizyon izleme süresi, yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları) manidar farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada 2009-2010 akademik dönemi bahar yarıyılında müzik öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören 240 öğrenciye “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba tutumları, televizyon izleme süresi ve üniversite eğitimine başlamadan yaşadıkları yer değişkenleri arasında manidar farklılığın olmadığı, gazete okuma sıklığı ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve daha sık gazete okuyanların eleştirel düşünme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Selçuk (2013) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada Muğla’da 2012-2013 yılları arasında görevli 132 Türkçe öğretmenine 51 maddeden meydana gelen California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve 165 maddeden oluşan “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği”ni uygulamış ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel alan yeterliliklerinin iyi seviyede olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede olduğu, özel alan yeterliliğinde bayanların erkeklere göre daha başarılı olduğu, eleştirel düşünme eğilimi açısından bayanların lehine anlamlı farklılık bulunduğu ve özel alan yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin özel alan yeterliliğinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2017) tarafından yapılan “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi” adlı çalışmada 401 lisans öğrencisine “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” ve “Kariyer Uyum Yetenekleri” ölçekleri uygulanmıştır. Her iki ölçeği oluşturan bazı alt boyutlar ile demografik değişkenlerin kapsadığı gruplar arasında manidar farklılık tespit edilmiş, kariyer

uyum yeteneğinin %44'ünü eleştirel düşünme eğilimlerinin açıkladığını bulmuştur.

Göçük (2018) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada ilişkisel ve betimsel model kullanmış, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili verilerini “Eleştirel Düşünme Testi” ile yansıtıcı düşünme seviyeleri ile ilgili verileri de “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile elde etmiştir. Her iki ölçme aracı ile elde edilen verilerin normal dağılmaması nedeniyle Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testinden yararlanmış öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır.

#### **2.4.2.Yurtdışında yapılan çalışmalar**

Edelman ve Huggins (1986) tarafından yapılan “Test of Critical Thinking” adlı çalışmada öğretmen öncülüğünde 4.ve 5. sınıflarda küçük grup tartışmaları kullanarak eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, geliştirilmesi amaçlanmıştır. Küçük öğrenci gruplarıyla öğrenmeler öncülüğünde uygulanması için 8 derslik grup tartışmaları hazırlanmıştır.

Lumpkin (1992) tarafından yapılan “Effect of Teaching Critical Thinking Ability Achievement and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders” adlı çalışmada “Cornell Düşünme Testi” kullanılarak beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri öğretiminin eleştirel düşünme yeteneğine, erişilerine ve Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin kalıcılığına etkileri incelenmiştir. Çalışmanın verileri ön test ve son test yapılarak deneysel desenle elde edilmiştir.. Elde edilen bulgular doğrultusunda her iki gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Altıncı sınıf öğrencileri erişimi ve kalıcılık açılarından beşinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olmuşlardır.

Overton (1993) tarafından yapılan “An Investigation of The Effects of Thinking Skills Instruction on Academic Achievement and The Development of Critical and Creative Thinking Skills of Second, Fourth and Sixth Grade Students” adlı çalışmada düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve

akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiş, ikinci sınıf düzeyi ile ilgili elde ettiği bulgularda anlamlı bir farklılık tespit etmemiş, dördüncü sınıf düzeyiyle ilgili olarak iletişim, ileriye görme ve üretken düşünme gibi alanlar ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiş, altıncı sınıf düzeyiyle ilgili elde ettiği bulgularda ise üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Andrew (2000) tarafından yapılan “Critical Thinking In South Dakota Public Schools Grades 3, 4, and 5” adlı çalışmada öğretmenlerin davranışlarının ve tutumlarının Güney Dakota’daki devlet okullarının üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin önemli olduğunun bilincinde oldukları fakat eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterli zaman ayırmadıkları ve öğretmenlerin %89’unun eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Herman (2002) tarafından yapılan “Teaching Critical Thinking Online” adlı çalışmada Sosyal Bilimler alanında lisans düzeyindeki farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilere eleştirel düşünmenin kazandırılmasına yönelik bilgisayar destekli simülasyonların ve geleneksel sınıf ortamı düz anlatım metodunun etki düzeyini incelemiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak hazırlanan çalışmada bilgisayar destekli simülasyonlarla verilen eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanın daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Li-Fanh Zahng (2003) tarafından yapılan “Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions” adlı çalışmada Nanjiing ve Bejiing Üniversitelerinde öğrenim gören 2 grup öğrencinin düşünme stillerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla Düşünme Stil Envanteri ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Envanteri’nden faydalanmış, düşünme stillerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ve düşünme stillerinin düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Profetto-Mcgrath (2003) tarafından yapılan “The Relationship of Critical Thinking Skills and Critical Thinking Dispositions of Baccalaureate Nursing Students” adlı çalışmada hemşirelik alanında yükseköğrenim gören öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini tespit etmek için 4 farklı sınıfta öğrenim gören 228 öğrenciye “kişisel bilgi formu”, “eleştirel düşünme eğilimi” ve “eleştirel düşünme becerisi” testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin %38’i eleştirel düşünme becerisi testinden, %85.5’i eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden yeterli puan almış, sınıfı yükseldikçe eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin de pozitif yönde ilerlediğini bulmuştur.



### III. BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde model, örneklem, evren ölçme aracı, verilerin elde edilmesi ve bulguların analizi açıklanmıştır.

## YÖNTEM

### 3.1.Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan tarama modelindeki bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada model, bir araştırmanın hedefi doğrultusunda bulguların derlenip analiz edilebilmesi için uygun olanakların düzgün bir şekilde oluşturulması sürecidir (Karasar, 1999). Nicel araştırmalarda olaylar arasındaki ilişkiler belirlenirken sayısal verilerden faydalanılır ayrıca elde edilen veriler nesnelleştirilerek ölçülebilen, gözlenebilen ve nicel olarak ifade edilebilen sayısal bir formda ortaya konulabilir.

Tarama modelinde bilimin betimleme/tasvir fonksiyonu öne çıkmaktadır. Gözleyerek kaydedilen ve olayların birbiriyle ilişki durumunu ortaya çıkaran ve kontrol edilebilir ilişki durumlarıyla ilgili genellemeler yapılabilir. Bu modelde olayların mevcut haliyle olduğu şekliyle kaydedilmesi modelin en önemli özelliğidir. Fakat değerlendirmenin ve yorumlamanın yapılması şarttır. Tarama modelinin 2 hedef vardır. Bunlardan ilki içinde bulunulan mevcut imkânları tanımak diğeri ise problem durumunun giderilmesi için var olan bilgileri tasniflemektir (Yıldırım, 1966).

### 3.2. Evren ve Örneklem

“Evren araştırma sonuçlarının genellendiği ortak özelliklerin olduğu bir bütündür. Evren araştırmanın problemine, amacına, hipotezlerine, sınırlılıklarına ve yöntemine göre belirlenir. Örneklem ise belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş, evreni temsil etme yeteneğine sahip ve araştırmanın yapıldığı evrenden daha küçük bir kümedir” (Köse, 2013:106).

Araştırmada tesadüfî (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu yöntemle göre örnekleme elde etmenin gerekliliği evrendeki birimlerin listelenmesidir. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede



eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Böylelikle yansızlık kuralı uygulanacaktır” (Balcı, 2007:84).

“Yansızlık belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur. Yeterli bir büyüklükteki bir örneklemin evreni temsil edebileceği varsayımı yansızlık kuralının uygulanmasına bağlıdır” (Karasar, 1999:112).

“Tesadüfî örnekleme yönteminin en önemli sakıncası, iyi bir örnekleme çerçevesine ihtiyaç duymasındır. Bazı evrenlerde örneğin okul, sendika gibi yerlerde böyle çerçeveye sahip olmak mümkündür. Ancak şehirler veya ülkelerde yaşayanların evreni oluşturmaları durumunda, böyle bir örnekleme çerçevesini oluşturmak imkânsız gibidir” (Altunışık vd. 2007:130).

Evrenden rastgele (random) örnekleme yöntemiyle seçilen Ağrı ili merkezindeki 5 ortaokulda yer alan sosyal ve ekonomik bakımdan farklı özelliklere sahip 224 ortaokul 7.sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem random (seçkisiz, rastgele) olarak seçilmiş olup evrenin kapsadığı bütün birimlerin, örneğe seçilirken sahip olduğu şansı (olasılık) eşittir ve birbirinden bağımsızdır. Birçok araştırma için 30’dan büyük ve 500’den küçük örneklem büyüklüğü uygundur ve örneklemelerin daha alt örneklemelere bölündüğünde (cinsiyet, okul türü, eğitim durumu vb.) her kategoriden en az 30 eleman genişliğinde seçilmesi gerekir (Büyüköztürk vd. 2012).

Öğrencilere ait bazı demografik bilgiler (anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, cinsiyet), Sosyal bilgiler akademik başarısı, Sosyal Bilgiler sınavında zorlandığı soru tipi ve öğrenim gördükleri okul gibi değişkenler “**Kişisel Bilgi Formu**” ile elde edilmiş ve bu dağılımlara ait frekans analizleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1 Kişisel Bilgi Formundaki Değişkenlerin Frekans Analizleri**

|                    |                 | N   | %     |
|--------------------|-----------------|-----|-------|
| <b>Cinsiyet</b>    | Erkek           | 98  | 44,0  |
|                    | Kız             | 126 | 56,0  |
|                    | Toplam          | 224 | 100,0 |
| <b>Okul</b>        | O1              | 46  | 20,5  |
|                    | O2              | 36  | 16,1  |
|                    | O3              | 51  | 22,8  |
|                    | O4              | 44  | 19,6  |
|                    | O5              | 47  | 21,0  |
|                    | Toplam          | 224 | 100,0 |
| <b>Soru tipi</b>   | Çoktan seçmeli  | 124 | 55,4  |
|                    | Test            | 47  | 21,0  |
|                    | Boşluk Doldurma | 35  | 15,6  |
|                    | Doğru-Yanlış    | 13  | 5,8   |
|                    | Diğer           | 5   | 2,2   |
|                    | Toplam          | 224 | 100,0 |
| <b>Baba eğitim</b> | Okuryazar değil | 8   | 3,6   |
|                    | İlkokul         | 65  | 29,0  |
|                    | Ortaokul        | 63  | 28,1  |
|                    | Lise mezunu     | 54  | 24,1  |
|                    | Üniversite      | 34  | 15,2  |
|                    | Toplam          | 224 | 100,0 |
| <b>Anne eğitim</b> | Okuryazar değil | 72  | 32,1  |
|                    | İlkokul         | 89  | 39,7  |
|                    | Ortaokul        | 41  | 18,3  |
|                    | Lise mezunu     | 18  | 8,0   |
|                    | Üniversite      | 4   | 1,8   |
|                    | Toplam          | 224 | 100,0 |

Tablo 3.1’de öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; % 56’sı kız, % 44’ü erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okullarına göre dağılım durumlarına bakıldığında % 20,5’i O1 kodlu ortaokul öğrencisi, % 16,1’i O2 kodlu ortaokulu öğrencisi, % 22,8’i O3 kodlu ortaokul öğrencisi, %19,6’sı O4 kodlu ortaokul öğrencisi, %21’i O4 kodlu ortaokul öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi sınavlarında zorlandıkları soru tipine göre dağılımları incelendiğinde; % 55,4’ü yazılı-klasik sorularda, % 21’i çoktan seçmeli sorularda, %15,6’sı boşluk doldurma sorularında, %5,8’i doğru-

yanlış tipi sorularda, %2,2'si diğer sorularda zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde; okuryazar olmayanların oranı % 3,6 ilkokul mezunu olanların oranı % 29 ortaokul mezunu olanların oranı % 28,1 lise mezunu olanların oranı %24,1 olup üniversite mezunu olanların oranı % 15,2'dir. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımları incelendiğinde; okuryazar olmayanların oranı % 32,1 ilkokul mezunu olanların oranı % 39,7 ortaokul mezunu olanların oranı % 18,3 lise mezunu olanların oranı %8 olup üniversite mezunu olanların oranı % 1,8'dir.

### 3.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri Görücü (2014) tarafından geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılarak geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Ağrı il merkezinde bulunan 5 ortaokuldaki 7. Sınıflarda öğrenim gören 224 öğrenciye uygulamak suretiyle elde edilmiştir. Görücü (2014) çalışması öncesinde incelediği eleştirel düşünme ölçeklerinin, araştırma yapacağı yaş grubu açısından uygun olmadığını değerlendirmiş, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki 2 devlet okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 30 öğrenciye eleştirel düşünmeyi konu alan bir kompozisyon yazmasını istemiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonları uzmanların da görüşlerini alarak değerlendirmiş ve 20 maddelik form oluşturmuş, içerisinde eleştirel düşünmeyle ilgili maddelerin yer aldığı formdaki maddeleri altıncı sınıf öğrencilerine tek tek okutarak maddelerden ne anladıkları veya anlaşılamayan madde var ise neden kaynaklandığını öğrencilerden aldığı geri dönüşle tespit etmiştir. Formdaki hata ya da eksik kısımlar düzelterek oluşturduğu son formu İstanbul'daki bir devlet okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki 100 öğrenciye pilot uygulamasını yapmış ve forma ait faktör analizinin uygunluğu açısından belirlenmesi amacıyla “KMO ve Barlet Örneklem Yeterliği Testi” yapmıştır. Test sonucunda veri setinin faktör analizi için uygunluğunu belirlemiş, açıklanan varyanslara göre öz değerler tablosunu oluşturmuştur. Öncelikle ölçeğe ait boyut sayısını altı olarak bulmuş, uzman görüş ve önerilerinden yararlanarak ölçeğin boyutlarını doğruyu arama, özgüven, önyargı ve iletişim olarak dörde indirmiştir. Ölçeğin bir maddesi faktör analizi sonucu iletişim boyutunda çıkması nedeniyle bu maddeyi uzman görüşüyle doğruyu arama boyutu ile ilgili kısma dahil etmiştir. 20 maddeden oluşan formdaki 2 maddenin güvenilirliği düşük çıkması sonucu 2 maddeyi ölçekten

çıkarmış, formu 18 maddelik haliyle 250 öğrencinin yer aldığı altı, yedi ve sekizinci sınıflara uygulamış, uyguladığı 250 öğrenciden 50 tanesi forma yanlış ve eksik cevap verdiği için 50 formu araştırmadan çıkarmış ve önceki yaptığı faktör analizini teyit etmek amacıyla tekrar “KMO ve Barlet Örneklem Yeterliği Testi” yapmış, son 18 maddelik haliyle uyguladığı formu güvenilirliğinin 0.697 çıkması nedeniyle güvenilirliğe en fazla olumsuz etki eden maddeyi çıkararak elde ettiği 17 maddelik formun güvenilirliğini 0.728 olarak hesaplamıştır.

Ölçek 5’li likert tipinde olup 1’den 5’e kadar puanlandırılmıştır. Ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. Her madde “ tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “ kararsızım”, “ katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 dereceli olarak puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler (2, 4, 9, 11 ve 12. madde) ile ilgili olarak kodlama ise olumlu maddelerdeki kodlamanın tam tersi olarak **(recode)** 1-2-3-4-5 şeklindedir. Bir öğrencinin ölçeğin tüm maddelerinden aldığı puanların toplamı, öğrencinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldığı toplam puandır. Eleştirel Düşünme Ölçeğinden en az 17, en çok 85 puan alınabilir. Ölçekte yer alan ifadelerin seçenekleri ve puanlandırması Tablo 3.2’de sunulmuştur;

**Tablo 3.2 Ölçekte Yer Alan İfadelerin Puanları**

|                     | <b>Olumlu</b> | <b>Olumsuz</b> |
|---------------------|---------------|----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 5             | 1              |
| Katılıyorum         | 4             | 2              |
| Kararsızım          | 3             | 3              |
| Katılmıyorum        | 2             | 4              |
| Hiç katılmıyorum    | 1             | 5              |

Öğrencinin ölçeğin tüm maddelerine verdiği cevapların toplam puanı, o öğrencinin eleştirel düşünme ölçeğinden aldığı toplam puanı tanımlamaktadır. Ayrıca ölçek ile birlikte Bilgi Toplama Formuyla öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler karne puanı, Sosyal Bilgiler sınavlarında zorlandıkları soru tipi gibi veriler elde edilmiştir. Öğrencilere ölçek uygulanırken amaç ve dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi verilmiş, ölçeğin maddeleri yanıtlanırken ifadeleri iyi okumaları ve verilmiş olan 5 seçenekten kendi düşüncesini ifade eden 1 seçeneğe (X) işareti koymak suretiyle belirtmeleri istenmiştir.

Görücü (2014) araştırmasında kullandığı “Tanıtıcı Özellikler Formu” ile ilgili soruları hazırlarken öğrencinin yaş, bulunduğu ortam ve ailenin sosyoekonomik seviyesini göz önünde bulundurarak soruları hazırlamış ve çalışmada kullanmıştır. Mevcut çalışmada sadece Görücü (2014) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılan “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmış, “Tanıtıcı Özellikler Formu” kullanılmamıştır.

### 3.4. Verilerin toplanması ve verilerin analizi

Ölçeği geliştiren Erendiz GÖRÜCÜ’ye ölçekle ilgili izin almak için ulaşılmaya çalışılmış ancak ulaşılamamış, yüksek lisans tez danışmanı Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN’a e-mail yoluyla ulaşılmış ve ilgili ölçekle ilgili izin talep edilmiş, ölçekteki zaman kısıtlaması kalkması sebebiyle mevcut çalışmada kullanılabileceğini belirtmiştir (bk. Ek-4). Ölçek ve dilekçe ile öncelikle Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden bilimsel ve eğitim amaçlı izin alınarak, izin evrakı ile Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne müracaat edilmiş, valilik onay evrakı ile birlikte Ağrı şehir merkezinde yer alan 5 ortaokulda eğitim ve öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde 7. sınıflarda öğrenim gören 224 öğrenciye gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra analiz edebilmek için ölçeğe ait maddeler “Tamamen Katılıyorum 5”, “katılıyorum 4”, “kararsızım 3”, “katılmıyorum 2”, “hiç katılmıyorum 1 puan” olacak şekilde 5’ten 1’e doğru; Kişisel Bilgi Forumundaki ifadeler ise seçenek sayısına göre 1 puandan başlanmak üzere 1 er puanlık artış yapılarak kodlanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeğinde olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Araştırma yapılan 5 okulun isimlerine yer verilmemiş; okullar O1, O2, O3, O4 ve O5 şeklinde kodlanmıştır. Kodlanan tüm veriler excel ortamına aktarılarak veri setleri oluşturulmuştur. Veri seti paket analiz programına çekilerek analiz edilmiştir.

Görücü (2014) yaptığı analiz ve değerlendirmeler sonucunda oluşturduğu ölçeğin boyutlarını “öz güven, iletişim, önyargı, doğruyu arama” olarak belirlemiş, ölçekten alınabilecek minimum puan (17), maksimum puan (85) ve ölçeğin orta puanı (51) olduğundan ölçeğin puan aralıklarını şu şekilde açıklamıştır;

- ✓ 69 - 85 puan: Yüksek
- ✓ 51 - 68 puan: Orta
- ✓ 35 - 50 puan: Düşük
- ✓ 17 - 34 puan: Çok düşük

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ve eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlarının normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3 Normallik Varsayımı (Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilks Testi)**

|                          | Kolmogorov-Smirnov |     |      | Shapiro-Wilk |     |   |
|--------------------------|--------------------|-----|------|--------------|-----|---|
|                          | Değer              | SD  | P    | Değer        | SD  | P |
| <b>Akademik Başarı</b>   | 0,108              | 224 | 0,00 | 0,970        | 224 | 0 |
| <b>Eleştirel Düşünme</b> | 0,324              | 224 | 0,00 | 0,770        | 224 | 0 |

Tablo 3.3 incelendiğinde test sonuçlarına göre akademik başarı ve eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin p değerleri  $p < 0,05$  olduğundan normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle karşılaştırmalarda **non-parametrik testler** kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler akademik başarısı ve eleştirel düşünme düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesi ve cinsiyete göre tespiti için **Mann Whitney U** testi; öğrenim görülen okul, sosyal bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkinin anlamlılık derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla **Kruskal Wallis** testi kullanılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme düzeyi ile Sosyal Bilgiler akademik başarı arasındaki korelasyonel ilişkiyi belirlemek amacıyla **Spearman's Korelasyon Testi** kullanılmıştır. Field (2009) Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin normallik sınavasında daha tutucu bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiş, Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise sırasıyla; “Doğruyu Arama” boyutunda  $\alpha=0,627$ , “Özgüven” boyutunda  $\alpha=0,658$ , “İletişim” boyutunda  $\alpha=0,786$  ve son olarak “Önyargı” boyutunda ise  $\alpha=0,655$ 'dir. Ölçeğin

toplam Cronbach Alfa değeri ise  **$\alpha=0,713$**  olarak hesaplanmıştır.  $\alpha$  (alpha) katsayısının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulan kriterlere göre;  $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$  ise ölçek düşük gvenirliktedir,  $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  ise oldukça güvenilirdir,  $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tavşancıl, 2006:29). Bu durumda ölçek ile elde edilen bulguların oldukça güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.



## IV.BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın ana problemi doğrultusunda cevabı aranan alt problemlere ilişkin bulgulara sırayla yer verilmiştir.

#### 4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine ilişkin veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

| Eleştirel Düşünme Düzeyi |            |              |          |
|--------------------------|------------|--------------|----------|
| Puan                     | F          | %            | Toplam % |
| 40                       | 1          | ,4           | ,4       |
| 45                       | 6          | 2,7          | 3,1      |
| 46                       | 6          | 2,7          | 5,8      |
| 47                       | 8          | 3,6          | 9,4      |
| 48                       | 14         | 6,3          | 15,6     |
| 49                       | 2          | ,9           | 16,5     |
| 50                       | 18         | 8,0          | 24,6     |
| 51                       | 9          | 4,0          | 28,6     |
| 52                       | 10         | 4,5          | 33,0     |
| 53                       | 7          | 3,1          | 36,2     |
| 54                       | 6          | 2,7          | 38,8     |
| 55                       | 2          | ,9           | 39,7     |
| 56                       | 11         | 4,9          | 44,6     |
| 57                       | 11         | 4,9          | 49,6     |
| 58                       | 11         | 4,9          | 54,5     |
| 59                       | 6          | 2,7          | 57,1     |
| 60                       | 7          | 3,1          | 60,3     |
| 61                       | 6          | 2,7          | 62,9     |
| 62                       | 19         | 8,5          | 71,4     |
| 63                       | 7          | 3,1          | 74,6     |
| 64                       | 15         | 6,7          | 81,3     |
| 65                       | 2          | ,9           | 82,1     |
| 66                       | 4          | 1,8          | 83,9     |
| 67                       | 5          | 2,2          | 86,2     |
| 68                       | 11         | 4,9          | 91,1     |
| 69                       | 6          | 2,7          | 93,8     |
| 71                       | 5          | 2,2          | 96,0     |
| 73                       | 3          | 1,3          | 97,3     |
| 74                       | 5          | 2,2          | 99,6     |
| 79                       | 1          | ,4           | 100,0    |
| <b>Toplam</b>            | <b>224</b> | <b>100,0</b> |          |



Tablo 4.1 incelendiğinde eleştirel düşünme ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanın 79, en düşük puanın ise 40 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

**Tablo 4.2 Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

| Ölçeğin Boyutları ve Maddeler  | Min.      | Maks.     | $\bar{x}$    | ss           |
|--------------------------------|-----------|-----------|--------------|--------------|
| İletişim (5,6,8,17)            | 5         | 20        | 14,02        | 3,186        |
| Özgüven (2,12,16)              | 3         | 15        | 9,55         | 2,892        |
| Önyargı (4,9,11,15)            | 6         | 20        | 13,83        | 3,302        |
| Doğruyu arama (1,3,7,10,13,14) | 10        | 30        | 20,31        | 3,59         |
| <b>Toplam</b>                  | <b>40</b> | <b>79</b> | <b>57,72</b> | <b>7,908</b> |

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ise  $\bar{x} = 57,72$ ’dir. Görücü’nün (2014) belirlediği eleştirel düşünme düzeyi puan aralığına kriterine göre ölçekten alınan 51 puan ile 68 puan arası orta düzeyi temsil ettiği için öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu verilere göre eleştirel düşünme beceri düzeyinin yükseltilmesi gerektiği ve yeteri kadar yüksek olmadığı yorumu yapılabilir. Yine Tablo 4.2’de yer alan ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları incelendiğinde;

- ✓ İletişim boyutu ortalaması  $\bar{x}=14,02$
- ✓ Özgüven boyutu ortalaması  $\bar{x}=9,55$
- ✓ Önyargı boyutu ortalaması  $\bar{x}=13,83$
- ✓ Doğruyu arama boyutu ortalaması  $\bar{x}=20,31$  olduğu görülmektedir.

Alt boyutlarla ilgili öğrencilerin en düşük puan ortalaması özgüven boyutu iken en yüksek puan ortalaması doğruyu arama boyutudur. Cinsiyetler açısından ölçekten alınan puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanın Ortalaması ve Standart Sapması Değerleri**

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | ss   |
|----------|-----|-----------|------|
| Kız      | 126 | 57,77     | 7,75 |
| Erkek    | 98  | 57,66     | 8,13 |
| Toplam   | 224 | 57,72     | 7,90 |

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ortalamasının 57,72 ( $\bar{x} = 57,72$ ), erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ortalamasının 57,66 ( $\bar{x} = 57,66$ ), kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi ortalamasının 57,77 ( $\bar{x} = 57,77$ ) olduğu görülmektedir. Tablo 4.3'e göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Cinsiyete Göre Değişimi**

| Cinsiyet | N   | SO     | Sıra top. | U       | Z      | P      |
|----------|-----|--------|-----------|---------|--------|--------|
| Kız      | 126 | 125,27 | 15784,00  | 4565,00 | -3,346 | 0,001* |
| Erkek    | 98  | 96,08  | 9416,00   |         |        |        |

\*P<0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde, Mann Whitney U Testi sonucuna göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “cinsiyet” değişkenine göre istatistiksel açıdan “kız” öğrenciler lehine  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [ $U=4565$ ;  $p=,001$ ;  $p<,05$ ]. Bu bulgulara dayanarak cinsiyetin Sosyal Bilgiler başarısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Sıra ortalaması incelendiğinde kız öğrencilerin (125,57); erkek öğrencilerin ise (96,08) olduğu ve cinsiyet açısından Sosyal Bilgiler başarı durumunda kız öğrencilerin lehine fark olduğu söylenebilir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “okul” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Öğrenim Görülen Okula Göre Değişimi**

| Okul | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P     |
|------|----|--------|----|----------|-------|
| O1   | 46 | 120,64 |    |          |       |
| O2   | 36 | 118,51 |    |          |       |
| O3   | 51 | 118,49 | 4  | 4,027    | 0,402 |
| O4   | 44 | 97,95  |    |          |       |
| O5   | 47 | 107,04 |    |          |       |

p>0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin Sosyal bilgiler başarı durumunun “okul” değişkenine göre istatistiksel açıdan p>0,05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [ $\chi^2=4,027$ ; p=0,402; p>0,05]. Bulgulara dayanarak okulun Sosyal Bilgiler başarısı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “annenin eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Değişimi**

| Anne eğitim durumu   | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P     | Anlamlı Fark |
|----------------------|----|--------|----|----------|-------|--------------|
| Okuma-yazma bilmiyor | 72 | 107,86 |    |          |       |              |
| İlkokul              | 89 | 116,67 |    |          |       | 5-1          |
| Ortaokul             | 41 | 90,07  | 4  | 17,049   | ,002* | 5-2          |
| Lise                 | 18 | 141,39 |    |          |       | 5-3          |
| Üniversite           | 4  | 203,00 |    |          |       | 5-4          |

\*p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “anne eğitim durumu” değişkenine göre istatistiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [ $\chi^2=17,049$ ; p=0,002; p<0,05]. Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Sosyal Bilgiler başarı puanının anneleri “Üniversite” mezunu olanlar lehinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler başarı puanı annesi üniversite mezunu olanların Eleştirel Düşünme Ölçeği puan sıra ortalaması (SO=203,00), lise mezunu olanların (SO=141,39), ortaokul mezunu olanların (SO=90,07), ilkokul mezunu olanların

(SO=116,67), okuma yazma bilmeyenlerin (SO=107,86) olduğu görülmektedir. Bu durumda annesi üniversite mezunu olanların Sosyal bilgiler başarı puanının diğerlerine göre belirgin derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “babanın eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimi**

| Baba eğitim durumu   | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P     |
|----------------------|----|--------|----|----------|-------|
| Okuma-yazma bilmiyor | 8  | 127,19 |    |          |       |
| İlkokul              | 65 | 107,08 |    |          |       |
| Ortaokul             | 63 | 98,79  | 4  | 7,289    | 0,121 |
| Lise                 | 54 | 128,13 |    |          |       |
| Üniversite           | 34 | 119,99 |    |          |       |

**p>0,05**

Tablo 4.7 incelendiğinde, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin Sosyal bilgiler başarı durumunun “babanın eğitim durumu” değişkenine göre istatistiksel açıdan  $p > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [ $\chi^2=7,289$ ;  $p=0,121$ ;  $p>0,05$ ]. Bulgulara dayanarak baba eğitim durumunun Sosyal Bilgiler başarısı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı durumunun “Sosyal bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8 Sosyal Bilgiler Başarı Durumunun Sosyal Bilgiler Sınavlarında Cevaplarken Zorlanılan Soru Tipine Göre Değişimi**

| Soru Tipi       | N   | SO     | sd | $\chi^2$ | P     |
|-----------------|-----|--------|----|----------|-------|
| Yazılı-klasik   | 124 | 116,15 |    |          |       |
| Çoktan seçmeli  | 47  | 103,12 |    |          |       |
| Boşluk doldurma | 35  | 96,93  | 4  | 8,080    | 0,089 |
| Doğru-yanlış    | 13  | 151,15 |    |          |       |
| Diğer           | 5   | 118,60 |    |          |       |

**p>0,05**

Tablo 4.8 incelendiğinde, Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin Sosyal bilgiler başarı durumunun “Sosyal bilgiler sınavlarında

zorlandığı soru tipi” değişkenine göre istatistiksel açıdan  $p>0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [ $\chi^2= 8,080$ ;  $p=0,089$ ;  $p>0,05$ ]. Bulgulara dayanarak öğrencilerin Sosyal bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi; sosyal bilgiler başarıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi**

| Alt Boyutlar  | Cinsiyet | N   | SO     | SıraTop. | U         | P     |
|---------------|----------|-----|--------|----------|-----------|-------|
| İletişim      | Kız      | 126 | 115,97 | 14612,00 | 5737,000  | 0,331 |
|               | Erkek    | 98  | 105,04 | 10588,00 |           |       |
| Doğruyu arama | Kız      | 126 | 115,94 | 14608,00 | 5741,000  | 0,309 |
|               | Erkek    | 98  | 108,08 | 10592,00 |           |       |
| Özgüven       | Kız      | 126 | 105,63 | 13310,00 | 13310,000 | 0,059 |
|               | Erkek    | 98  | 121,33 | 11890,00 |           |       |
| Önyargı       | Kız      | 126 | 115,66 | 14573,00 | 5776,000  | 0,375 |
|               | Erkek    | 98  | 108,44 | 10627,00 |           |       |
| Genel         | Kız      | 126 | 110,53 | 13927,00 | 5926,000  | 0,551 |
|               | Erkek    | 98  | 115,03 | 11273,00 |           |       |

$P>0,05$

Tablo 4.9 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet açısından “iletişim” [ $U=5737$ ;  $p=0,331$ ;  $p>0,05$ ], “doğruyu arama” [ $U=5741$ ;  $p=0,309$ ;  $p>0,05$ ], “özgüven” [ $U=13310$ ;  $p=0,059$ ;  $p>0,05$ ] ve “önyargı” [ $U=5776$ ;  $p=0,375$ ;  $p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin özgüven alt boyutu (105,63) ve genel toplamdaki (110,53) sıra ortalamaları erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha azdır. Erkek öğrencilerin özgüvenlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İletişim, doğruyu arama, önyargı ve genel toplamda kız öğrencilerin sıra ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin “okul” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.10 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Okula Göre Değişimi**

| Alt Boyular   | Okul | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P      | Anlamlı Fark |
|---------------|------|----|--------|----|----------|--------|--------------|
| İletişim      | O1   | 46 | 148,79 | 4  | 65,531   | 0,000* | 1-3          |
|               | O2   | 36 | 132,65 |    |          |        | 1-5          |
|               | O3   | 51 | 101,70 |    |          |        | 2-5          |
|               | O4   | 44 | 134,31 |    |          |        | 3-5          |
|               | O5   | 47 | 52,85  |    |          |        | 4-5          |
| Doğruyu arama | O1   | 46 | 133,82 | 4  | 69,084   | 0,000* | 2-3          |
|               | O2   | 36 | 129,71 |    |          |        | 3-4          |
|               | O3   | 51 | 102,05 |    |          |        | 5-1          |
|               | O4   | 44 | 153,58 |    |          |        | 5-2          |
|               | O5   | 47 | 51,34  |    |          |        | 5-3          |
| Özgüven       | O1   | 46 | 87,34  | 4  | 11,582   | 0,021* | 1-4          |
|               | O2   | 36 | 110,96 |    |          |        |              |
|               | O3   | 51 | 115,20 |    |          |        |              |
|               | O4   | 44 | 132,55 |    |          |        |              |
|               | O5   | 47 | 116,62 |    |          |        |              |
| Önyargı       | O1   | 46 | 92,27  | 4  | 18,800   | 0,001* | 1-2          |
|               | O2   | 36 | 146,08 |    |          |        | 1-4          |
|               | O3   | 51 | 104,04 |    |          |        | 2-3          |
|               | O4   | 44 | 127,39 |    |          |        | 2-5          |
|               | O5   | 47 | 101,82 |    |          |        |              |
| Genel         | O1   | 46 | 122,24 | 4  | 82,450   | 0,000* | 2-3          |
|               | O2   | 36 | 145,88 |    |          |        | 4-1          |
|               | O3   | 51 | 109,64 |    |          |        | 4-3          |
|               | O4   | 44 | 152,86 |    |          |        | 5-1          |
|               | O5   | 47 | 42,72  |    |          |        | 5-2          |
|               |      |    |        |    |          |        | 5-3          |

\*p<0,05;

Tablo 4.10 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okul değişkeni açısından “iletişim” [ $\chi^2$  =65,531; p=0,00; p<0,05], “doğruyu arama” [ $\chi^2$  =69,084; p=0,00; p<0,05], “özgüven” [ $\chi^2$  =11,582; p=0,021; p<0,05] ve “önyargı” [ $\chi^2$  =18,800; p=0,001; p<0,05] boyutlarında ve genel toplamda [ $\chi^2$  =82,450; p=0,00; p<0,05] anlamlı bir fark görülmektedir.

Analiz sonucunda;

“iletişim” alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasının O1 kodlu ortaokulda olduğu, en düşük sıra ortalamasının O5 kodlu ortaokulda olduğu;

“doğruyu arama” alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasının O4 kodlu ortaokulda olduğu, en düşük sıra ortalamasının O5 kodlu ortaokulda olduğu;

“özgüven” alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasının O4 kodlu ortaokulda olduğu, en düşük sıra ortalamasının O1 kodlu ortaokulda olduğu;

“önyargı” alt boyutunda en yüksek sıra ortalamasının O4 kodlu ortaokulda olduğu, en düşük sıra ortalamasının O1 kodlu ortaokulda olduğu belirlenmiştir.

Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda;

”iletişim” alt boyutunda O1 kodlu ortaokul ile O3 kodlu ortaokulu arasında O1 kodlu ortaokul lehine, O5 kodlu ortaokul ile diğer ortaokullar arasında diğer 4 ortaokulun lehine;

“doğruyu arama” alt boyutunda O2 kodlu ortaokul ile O3 kodlu ortaokul arasında O2 kodlu ortaokul lehine, O3 kodlu ortaokul ile O4 kodlu ortaokul arasında O4 kodlu ortaokul lehine, O5 kodlu ortaokul ile diğer ortaokullar arasında diğer 4 ortaokulun lehine;

“özgüven” alt boyutunda O1 kodlu ortaokul ile O4 kodlu ortaokul arasında O4 kodlu ortaokul lehine;

“önyargı” alt boyutunda O1 kodlu ortaokul ile O2 ve O4 kodlu ortaokullar arasında O2 ve O4 kodlu ortaokullar lehine, O2 kodlu ortaokul ile O3 ve O5 kodlu ortaokullar arasında O3 ve O5 kodlu ortaokullar lehine;

“genel toplam” da O2 kodlu ortaokul ile O3 kodlu ortaokul arasında O2 kodlu ortaokul lehine, O4 kodlu ortaokul ile O1 ve O3 kodlu ortaokullar arasında O4 kod ortaokul lehine, O5 kodlu ortaokul ile O1, O2 ve O3 kodlu ortaokullar arasında O1, O2 ve O3 kodlu ortaokullar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

#### **4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin “anne eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

**Tablo 4.11 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değişimi**

| Alt Boyutlar  | Anne eğitim durumu | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P     |
|---------------|--------------------|----|--------|----|----------|-------|
| İletişim      | 1                  | 72 | 112,02 | 4  | 3,240    | 0,519 |
|               | 2                  | 89 | 110,32 |    |          |       |
|               | 3                  | 41 | 108,16 |    |          |       |
|               | 4                  | 18 | 124,17 |    |          |       |
|               | 5                  | 4  | 161,63 |    |          |       |
| Doğruyu Arama | 1                  | 72 | 103,78 | 4  | 3,038    | 0,552 |
|               | 2                  | 89 | 113,14 |    |          |       |
|               | 3                  | 41 | 118,89 |    |          |       |
|               | 4                  | 18 | 129,89 |    |          |       |
|               | 5                  | 4  | 111,38 |    |          |       |
| Özgüven       | 1                  | 72 | 108,88 | 4  | 1,893    | 0,755 |
|               | 2                  | 89 | 114,19 |    |          |       |
|               | 3                  | 41 | 120,62 |    |          |       |
|               | 4                  | 18 | 106,50 |    |          |       |
|               | 5                  | 4  | 83,75  |    |          |       |
| Önyargı       | 1                  | 72 | 108,22 | 4  | 5,161    | 0,271 |
|               | 2                  | 89 | 111,03 |    |          |       |
|               | 3                  | 41 | 112,89 |    |          |       |
|               | 4                  | 18 | 120,81 |    |          |       |
|               | 5                  | 4  | 180,88 |    |          |       |
| Genel         | 1                  | 72 | 101,20 | 4  | 5,873    | 0,209 |
|               | 2                  | 89 | 112,55 |    |          |       |
|               | 3                  | 41 | 122,12 |    |          |       |
|               | 4                  | 18 | 125,14 |    |          |       |
|               | 5                  | 4  | 159,25 |    |          |       |

p>0,05; “1” okuryazar değil, “2” ilkokul, “3” ortaokul, “4” lise, “5” üniversite

Tablo 4.11 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin anne eğitim durumları açısından “iletişim” [ $\chi^2=3,240$ ; p=0,519; p>0,05], “doğruyu arama” [ $\chi^2=3,038$ ; p=0,552; p>0,05], “özgüven” [ $\chi^2=1,893$ ; p=0,755; p>0,05] ve “önyargı” [ $\chi^2=5,161$ ; p=0,271; p>0,05] boyutlarında ve genel toplamda [ $\chi^2=5,873$ ; p=0,209; p>0,05] anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel toplamda annenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

#### 4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin “baba eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.



**Tablo 4.12 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimi**

| Alt boyutlar  | Baba eğitim durumu | N  | SO     | sd | $\chi^2$ | P      | Anlamlı Fark |
|---------------|--------------------|----|--------|----|----------|--------|--------------|
| İletişim      | 1                  | 8  | 76,63  | 4  | 3,949    | 0,413  |              |
|               | 2                  | 65 | 115,92 |    |          |        |              |
|               | 3                  | 63 | 106,29 |    |          |        |              |
|               | 4                  | 54 | 119,34 |    |          |        |              |
|               | 5                  | 34 | 115,04 |    |          |        |              |
| Doğruyu Arama | 1                  | 8  | 90,75  | 4  | 12,371   | 0,015* | 2-3          |
|               | 2                  | 65 | 127,25 |    |          |        |              |
|               | 3                  | 63 | 90,90  |    |          |        |              |
|               | 4                  | 54 | 117,44 |    |          |        |              |
|               | 5                  | 34 | 121,59 |    |          |        |              |
| Özgüven       | 1                  | 8  | 132,88 | 4  | 7,339    | 0,119  |              |
|               | 2                  | 65 | 107,62 |    |          |        |              |
|               | 3                  | 63 | 111,15 |    |          |        |              |
|               | 4                  | 54 | 128,55 |    |          |        |              |
|               | 5                  | 34 | 94,06  |    |          |        |              |
| Önyargı       | 1                  | 8  | 127,19 | 4  | 9,592    | 0,048* | 2-4          |
|               | 2                  | 65 | 92,39  |    |          |        |              |
|               | 3                  | 63 | 120,94 |    |          |        |              |
|               | 4                  | 54 | 124,19 |    |          |        |              |
|               | 5                  | 34 | 113,28 |    |          |        |              |
| Genel         | 1                  | 8  | 100,50 | 4  | 8,00     | 0,091  |              |
|               | 2                  | 65 | 108,58 |    |          |        |              |
|               | 3                  | 63 | 98,56  |    |          |        |              |
|               | 4                  | 54 | 130,22 |    |          |        |              |
|               | 5                  | 34 | 120,51 |    |          |        |              |

\*p<0,05; “1” okuryazar değil, “2” ilkokul, “3” ortaokul, “4” lise, “5” üniversite

Tablo 4.12 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre “iletişim” [ $\chi^2=3,949$ ; p=0,413; p>0,05], “ölgüven” [ $\chi^2=7,339$ ; p=0,119; p>0,05] ve “genel toplam” da [ $\chi^2=8,00$ ; p=0,091; p>0,05] anlamlı fark tespit edilmemiş; “Doğruyu arama” [ $\chi^2=12,371$ ; p=0,015; p<0,05], ve “önyargı” [ $\chi^2=9,592$ ; p=0,048; p<0,05] boyutlarında ise anlamlı fark tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; “doğruyu arama” alt boyutunda 2. ve 3. gruplar arasında 2. grubun lehine; “önyargı” alt boyutunda 2. ve 4. gruplar arasında 4. grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayrıca, “iletişim” boyutunda en düşük sıra ortalamasının babası okuryazar olmayanlarda, en yüksek sıra ortalamasının ise lise mezunu olanlarda; “doğruyu arama” boyutunda en düşük sıra ortalamasının babası okuryazar olmayanlarda, en yüksek sıra ortalamasının ise babası ilkokul mezunu olanlarda; “ölgüven” boyutunda en düşük sıra ortalamasının babası üniversite mezunu olanlarda, en

yüksek sıra ortalamasının ise babası okuryazar olmayanlarda; “önyargı” boyutunda en düşük sıra ortalamasının babası ilkokul mezunu olanlarda, en yüksek sıra ortalamasının ise babası okuryazar olmayanlarda; genel toplamda ise en düşük sıra ortalamasının babası ortaokul mezunu olanlarda, en yüksek sıra ortalamasının ise babası lise mezunu olanlarda olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin “Sosyal Bilgiler sınavlarında zorlandığı soru tipi” değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

**Tablo 4.13 Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyal Bilgiler Sınavlarında Cevaplarken Zorlanılan Soru Tipine Göre Değişimi**

| Alt Boyutlar  | Soru Tipi | N   | SO     | sd | $\chi^2$ | P      | Anlamlı Fark |
|---------------|-----------|-----|--------|----|----------|--------|--------------|
| İletişim      | 1         | 124 | 125,57 | 4  | 37,431   | 0,000* | 1-2          |
|               | 2         | 47  | 76,45  |    |          |        | 2-3          |
|               | 3         | 35  | 89,89  |    |          |        | 2-4          |
|               | 4         | 13  | 144,54 |    |          |        | 2-5          |
|               | 5         | 5   | 202,30 |    |          |        | 3-5          |
| Doğruyu Arama | 1         | 124 | 127,58 | 4  | 37,772   | 0,000* | 1-5          |
|               | 2         | 47  | 65,84  |    |          |        | 2-1          |
|               | 3         | 35  | 107,59 |    |          |        | 2-3          |
|               | 4         | 13  | 124,00 |    |          |        | 2-5          |
|               | 5         | 5   | 181,70 |    |          |        | 3-5          |
| Özgüven       | 1         | 124 | 101,54 | 4  | 14,924   | 0,005* | 1-2          |
|               | 2         | 47  | 143,50 |    |          |        |              |
|               | 3         | 35  | 114,57 |    |          |        |              |
|               | 4         | 13  | 101,62 |    |          |        |              |
|               | 5         | 5   | 106,80 |    |          |        |              |
| Önyargı       | 1         | 124 | 104,10 | 4  | 14,499   | 0,006* | 1-2          |
|               | 2         | 47  | 135,50 |    |          |        |              |
|               | 3         | 35  | 95,97  |    |          |        |              |
|               | 4         | 13  | 147,04 |    |          |        |              |
|               | 5         | 5   | 130,50 |    |          |        |              |
| Genel         | 1         | 124 | 118,79 | 4  | 19,109   | 0,001* | 5-2          |
|               | 2         | 47  | 86,30  |    |          |        |              |
|               | 3         | 35  | 102,79 |    |          |        |              |
|               | 4         | 13  | 146,31 |    |          |        |              |
|               | 5         | 5   | 182,80 |    |          |        |              |

\*p<0,05; "1" Yazılı-klasik, "2" Çoktan seçmeli, "3"Boşluk doldurma, "4"Doğru/yanlış, "5" Diğer

Tablo 4.13 incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin Sosyal Bilgiler sınavlarında cevaplarken zorlandıkları soru tipi açısından “iletişim” [ $\chi^2=37,431$ ; p=0,00;

$p>0,05$ ], “doğruyu arama” [ $\chi^2=37,772$ ;  $p=0,001$ ;  $p<0,05$ ], “özgüven” [ $\chi^2=14,924$ ;  $p=0,005$ ;  $p<0,05$ ], önyargı [ $\chi^2=14,499$ ;  $p=0,006$ ;  $p<0,05$ ] ve genel toplamda [ $\chi^2=19,109$ ;  $p=0,00$ ;  $p<0,05$ ] anlamlı farklılık anlamlı fark tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; “iletişim” alt boyutunda 1.ve 2.grup arasında 1.grup lehine, 2.grup ile 3,4 ve 5.grup arasında 2.grup lehine, 3.ve 5.grup arasında 3.grup lehine; “doğruyu arama” alt boyutunda 1. ve 5. grup arasında 5.grup lehine, 2.grup ile 1,3 ve 5.gruplar arasında 1,3 ve 5.gruplar lehine, 3. ve 5.gruplar arasında 5.grup lehine, 4. ve 5.grup arasında 5.grup lehine; “özgüven” alt boyutunda 1.ve 2. grup arasında 2.grup lehine; “önyargı” alt boyutunda 1. ve 2. grup arasında 2.grup lehine; genel toplamda 5.grup ile 2. ve 3.gruplar arasında 5.grup lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

#### 4.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki korelasyonel ilişkiyi içeren Spearman Korelasyon Testi sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

**Tablo 4.14 Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyonel İlişkiye Yönelik Bulgular**

|               |                         | İletişim | Doğruyu arama | Özgüven | Önyargı | Genel toplam | Not   |
|---------------|-------------------------|----------|---------------|---------|---------|--------------|-------|
| İletişim      | Korelasyon Katsayısı(r) | 1,000    |               |         |         |              |       |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | .        |               |         |         |              |       |
| Doğruyu arama | Korelasyon Katsayısı(r) | 0,684**  | 1,000         |         |         |              |       |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | 0,000    | .             |         |         |              |       |
| Özgüven       | Korelasyon Katsayısı(r) | -0,057   | -0,169*       | 1,000   |         |              |       |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | 0,399    | 0,011         | .       |         |              |       |
| Önyargı       | Korelasyon Katsayısı(r) | 0,050    | 0,042         | 0,459** | 1,000   |              |       |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | 0,455    | 0,533         | 0,000   | .       |              |       |
| Genel Toplam  | Korelasyon Katsayısı(r) | 0,638**  | 0,536**       | 0,373** | 0,426** | 1,000        |       |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | 0,000    | 0,000         | 0,000   | 0,000   | .            |       |
| Not           | Korelasyon Katsayısı(r) | 0,195**  | 0,053         | 0,115   | 0,103   | 0,141**      | 1,000 |
|               | Manidarlık sayısı (p)   | 0,003    | 0,430         | 0,085   | 0,125   | 0,035        | .     |

\*\* $p<0,05$

Tablo 4.14 incelendiğinde yapılan Spearman Korelasyon testi sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyi “doğruyu arama” ( $r=0,053$ ;  $p=0,43$ ;  $p>0,05$ ), “özgüven” ( $r=0,115$ ;  $p=0,085$ ;  $p>0,05$ ), “önyargı” ( $r=0,103$ ;  $p=0,125$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik doğruyu arama, özgüven, önyargı düzeylerinin olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi yoktur. Ancak öğrencilerin, Sosyal Bilgiler akademik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyi “iletişim” ( $r=0,195$ ;  $p=0,003$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutu ve genel toplam ( $r=0,141$ ;  $p=0,035$ ;  $p<0,05$ ) arasında 0,05 düzeyinde olumlu yönde ve düşük bir ilişki vardır.

## V.BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{x} = 57,72$  dir. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri orta seviyededir. Kız öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalaması ( $\bar{x} = 57,77$ ) erkek öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{x} = 57,66$ ) göre yüksek olmakla birlikte aralarında önemli bir fark bulunamamış, puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ayrıca eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Görücü (2014) tarafından yapılan örneklemi İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki 200 öğrencinin oluşturduğu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Akar ve Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki köy okullarının 4. sınıflarında öğrenim gören 261 öğrenci üzerinde tarama yöntemiyle yaptığı çalışmayla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğunu belirlenmiştir. Ocak ve Kalender'in (2016) 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği) adlı çalışmasında araştırmanın örneklemi Kütahya ilinde öğrenim görmekte olan 666 öğrencinin oluşturduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu, Salsal Araz (2013) tarafından hazırlanan çalışmada da 4. ve 5. Öğrencilerinin orta seviyede eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğunu ortaya koyması mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmaların aksine Ersoy ve Başer (2011)'in İzmir ilindeki araştırmasında ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya konulmuştur. Yıldız (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında Konya ili Yunak ilçesinde 6.sınıfta öğrenim gören 365 öğrencinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Karabacak (2011), Yıldırım ve Şensoy (2011) ile Demir

(2006)'in yaptığı çalışmalarda da ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada cinsiyet değişkeni ile Sosyal Bilgiler akademik başarıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı puanı ortalaması  $\bar{x} = 76,94$  tür. Kız öğrencilerin başarı puanı ortalamasının ( $\bar{x} = 79,40$ ), erkek öğrencilerin başarı puanı ortalamasından ( $\bar{x} = 73,77$ ) yüksektir. Ayrıca öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Özkal ve Çetingöz (2006) yaptığı araştırmada Sosyal Bilgiler dersi bağlamında kız öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejilerini kullandıklarını, Yılmaz ve Demir (2014) de kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu görmüştür. Bu çalışmalar Medo'nun (2000) Sosyal bilgiler dersine ilişkin yaptığı araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Lin (1992) öğrenme stratejilerinin kullanımının cinsiyetler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu kızların şema ve metinlerle ilgili stratejilerde erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıklarını, Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin açıklamalı tür metinlerden oluştuğunu açıklamıştır. Tay ve Akyürek-Tay'ın (2006) çalışmalarında cinsiyet ile Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olduğunu ve bu ilişkinin kızlar lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Yüce (2008) de araştırmasında benzer şekilde bulgulara rastlamış, Çelickan (2010) "Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Aktif Öğrenme Yöntemleri ile İşlenmesinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında kız öğrencilerin akademik ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ancak cinsiyetler arası akademik ortalamalarda anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Özkal ve Çetingöz (2006), Lin (1992), Tay ve Akyürek-Tay (2006), Yüce (2008) ve Çelickan (2010) ve Medo'nun (2000) yaptığı araştırmalar mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir ve mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarının okul değişkenine göre anlamlı fark ( $p=0,402$ ;  $p>0,05$ ) göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma yapılan 5 ortaokuldan 4'ü tür bakımından aynı olmakla birlikte 1 okulun, imam hatip ortaokulu olması nedeniyle farklıdır. Ayrıca okullar konumları itibariyle sosyo-ekonomik profil yönünden de birbirlerinden farklıdır. Araştırma sonucunda

okullar arasında Sosyal Bilgiler akademik başarıları açısından anlamlı bir sonuç çıkmaması akademik başarı üzerinde okulun konum ve ortamının etkili olmadığını yorumu yapılabilir. Demir'in (2009) kentlerin fakir bölgelerinde bulunan okullarındaki akademik başarıyı konu edinen çalışmasında Ankaradaki 23 farklı okuldan 719 öğrenci katılmış, araştırma sonucunda okul ikliminin (öğretmenin tutumu, öğretmen-öğrenci etkileşimi) öğrencinin akademik başarısına olan katkısının aile faktörüne göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmış, okuldaki huzur, olumlu ortam ve aktivitelerin okulun genel akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Bahçetepe ve Giorgetti (2015) çalışmasında Sosyal Bilgiler akademik başarı puanı ile okul iklimi algısının destekleyici öğretmen davranışları boyutu arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit etmiş, okul ikliminin akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulamış, destekleyici öğretmen davranışlarının arttığı sınıflardaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarını arttırdığını tespit etmiştir. Bu yönüyle Demir'in (2009) ve Bahçetepe ve Giorgetti'nin (2015) çalışmaları mevcut çalışmayı desteklememektedir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler akademik başarıları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarıları annenin eğitim durumu değişkenine göre annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ( $p=0,002$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda annenin eğitim durumu değişkeninin Sosyal Bilgiler akademik başarısı üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olanların Sosyal Bilgiler karne puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir. Şengönül (2013) ailenin eğitim düzeyi ve ailedeki mesleklerin çocukların akademik başarılarını açıklayan önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Akgün (2016) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi 7. Sınıf bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik başarı test puanlarına anne eğitim düzeyinin etkisinin ölçmek amacıyla yaptığı istatistiksel analizde annesi lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının diğer tüm seçeneklerden daha yüksek olduğunu görmüş, Gelbal (2008) araştırmasında anne eğitim düzeyinin yüksek ve çocuk sayısının düşük olması durumunda çocukların akademik başarılarında artış olduğunu tespit etmiş, Yıldırım ve Yıldırım (2011) annenin eğitim durumu ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, Buzkıran (2017) anne eğitim düzeyi üniversite ve lise olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı ortalamaları, anne eğitim seviyesi ilköğretim ve altı olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı

ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmalar mevcut çalışmadaki annenin eğitim durumu ile Sosyal Bilgiler akademik başarı ilişkisini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p=0,121$ ;  $p>0,05$ ). Diğer bir ifadeyle babanın eğitim durumunun Sosyal Bilgiler akademik başarısına etkisi bulunmamaktadır. Aslanargun vd. (2016) da babanın eğitim durumu ile akademik başarı arasında babası üniversite mezunu olanların lehine anlamlı ilişki tespit etmiştir, akademik başarı ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiyi içeren çalışması mevcut çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Çimen, Çınar ve Kaya (2006) “Ağrı ilinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Yaşam Memnuniyeti Araştırması” adlı çalışmasında Ağrı ilinde anne ve babanın çocukların eğitimiyle ilgilenme oranının %53, sadece annenin çocukların eğitimiyle ilgilenme oranı %31, sadece babanın çocukların eğitimiyle ilgilenme oranının %16 olduğu sonucuna ulaşmış, ailede çocukların eğitimiyle genellikle annenin ilgilendiğini, işsizlik ve serbest çalışma koşulları nedeniyle babanın anneye çocukların eğitimi konusunda katkısının sınırlı olduğunu, kadınların okuma yazma oranının düşük olduğu durumlarda çocukların eğitimiyle annenin ilgilenmesinin eğitimde kısır bir döngü meydana getireceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarıları Sosyal Bilgiler sınavlarında cevaplarken zorlandıkları soru tipi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ( $p=0,089$ ;  $p>0,05$ )

Fakat öğrenciler en çok yazılı-klasik tip sorularda zorlandıklarını daha sonra test usulü sınavlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş’ın (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerinin en çok kullandığı ölçme değerlendirme aracının kısa cevaplı (test usulü) Sınavlar olduğu daha sonra yazılı sınavları tercih ettiklerinin tespit etmiştir. Öğretmenlerin soru hazırlama teknikleri konusunda yetiştirilmesi ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönlendirilmesi bu sorunun giderilmesinde yararlı olabilir.

Araştırmada eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ( $p=0,551$ ;  $p>0,05$ )



Ayrancı (2011), Özdemir (2005), Chaim vd. (2000), Kürüm (2002) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmaları mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmaların aksine Ay (2008), Walsh ve Hardy (1999), Rudd, Baker, Hoover (2000) tarafından yapılan araştırmalarda ise cinsiyet ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı farklılık olduğu ve kızların eleştirel düşünme beceri puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmada da kızların eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları erkeklerinkinden yüksek çıkmıştır. Alanyazında da Karabacak (2011), Açıkgöz ve Ayrancı (2011), Sadioğlu ve Bilgin (2008), Yıldız (2011), Demir (2006)'in ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunun tespit edilmesi mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğrenim gördükleri okul arasında anlamlı fark bulunmaktadır. ( $p=0,00$ ;  $p<0,05$ )

Kaloç (2005) öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile öğrenim görülen okullar arasında anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Chaim vd. (2000)'in yaptığı araştırmada, şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin şehir merkezi dışında kırsal yerleşim yerinde yaşayan öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğrencilerin yerleşim yerine göre eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırmasına yönelik araştırmanın yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Araştırmada seçilen okulların tümünün Ağrı şehir merkezinde yer almasının yanında okullar konum itibarıyla farklı sosyo-ekonomik seviyedeki mahaller yer almaktadır. Okullar arasındaki bu anlamlı fark okulun fiziksel kapasitesinden kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin içinde bulunduğu çevre ve imkânlarla da ilgili olması mümkündür. Doğanay ve Yağcı (2011) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme öğretiminde yaşanan problemlere yönelik öğretmenlerin sınıf mevcudu ve bundan dolayı öğrencilerle yeterince ilgilenilememesi, öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve çevrenin öğrenciye yönelik olumsuz tutumu gibi nedenlerin eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bazıları olduğuna yer vermiştir. Mevcut çalışmada eleştirel düşünme düzeyi ile öğrenim görülen okul arasındaki anlamlı fark açısından ölçeğin doğruyu arama ve iletişim alt boyutları kapsamında O5 kodlu ortaokul ile diğer 4 ortaokul arasında O5 kodlu ortaokul aleyhine anlamlı

farklılık tespit edilmiştir. O5 kodlu ortaokul ilçelerden Ağrı şehir merkezine göçler sonucu yerleşmenin en fazla yaşandığı mahallede yer almaktadır.

Mevcut araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleriyle hem annenin eğitim durumu ( $p=0,209$ ;  $p>0,05$ ) hem de babanın eğitim durumu ( $p=0,091$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Anne ve babanın eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumu okuma-yazma bilmeyenlerin eleştirel düşünme puan ortalamasının en düşük olduğu, en yüksek ortalamaya sahip olanların ise annesinin üniversite mezunu olduğu gözlenmiştir. Baba eğitim durumunda ise en düşük eleştirel düşünme puan ortalamasının babası okuma yazma bilmeyenlerde olduğu, en yüksek ortalamaya sahip olanların ise babasının lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Kaloç (2005), Kayagil ve Erdoğan (2011), Çetin (2008) ve Akar (2007) tarafından yapılan çalışmalar anne eğitim durumunun eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmaması durumu bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Kahraman (2008), Gülveren (2007), Saysal Araz (2013)'ın yaptığı araştırmalarda eleştirel düşünme düzeyi ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Kaya (1997), Kayagil ve Erdoğan (2011), Kaloç (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da babanın eğitim durumu ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır. Bu çalışmalarda mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile Sosyal Bilgiler sınavlarında cevaplarken zorlandıkları soru tipi değişkenine göre anlamlı fark ( $p=0,001$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiş, eleştirel düşünme puan ortalaması en düşük olanların testler de zorlandığı, yüksek olanların ise diğer soru tarzlarında zorlandığı ortaya çıkmıştır. Soru tipi olarak “Diğer” seçeneğini işaretleyen 5 öğrenciden 3 tanesi açıklama kısmına zorlandığı soru tarzı ile ilgili açıklama yapmamıştır. Diğer öğrencilerden İMKB ortaokulunda öğrenim gören bir öğrenci 30 Puanlık sorularda zorlandığını, Kadir Has ortaokulunda öğrenim gören diğer öğrenci ise tarih hakkındaki birçok soruda zorlandığını belirtmişti. Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca açık uçlu sorular cevaplanırken yorum yapma gücünü açığa çıkartır. Araştırmada en düşük eleştirel düşünme düzeyi puan ortalamasının test sorularında zorlanan

öğrencilerde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarken zorlandıkları soru tarzlarındaki çeşitliliğin nedeni öğretmenlerin soru hazırlama kriterlerine dikkate alıp almaması ile ilgili olabilir. Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasında öğrencilere rehberlik etmeli, işbirlikçi tartışmacı öğrenme ortamları ile sınıf içi etkinlikleri zenginleştirmelidir. Eğitimde ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testlerin sıklıkla kullanılması ve kolay uygulanmaları sebebiyle öğretmenlerin vazgeçemediği teknikler arasında yer alması öğrencilerde sadece doğru cevabı bulmaya yönelik bir zihinsel faaliyetin oluşmasına neden olur ve öğrencide çok yönlü bir düşünme perspektifi oluşmaz. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin kendilerini iyi ifade edememe, esnek ve zengin düşünememe ve sorunlara eleştirel bir bakış açısıyla bakamama, beynin verimli kullanılmasını engelleme gibi birçok sorunu da beraberinde getirir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik erişim düzeyini belirlenmesinde öğretmenlerin ölçme aracı hazırlama ve yetkinlikleri önem arz etmektedir. Yazılı yoklama tarzı sınavlarla öğrencilerin bilgi düzeyinden değerlendirme düzeyine kadar birçok taksonomik beceri ölçülebilir. Fakat öğrencilerin klasik sınavlarda zorlanmaları öğretmenden, derste kullanılan yöntem ve tekniklerden, ders kitaplarındaki eksikliklerden ya da öğrencilerden ezberci anlayışın olumsuz yansımalarından kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin yazılı yoklama tarzı sınavlarda büyük oranda zorlanmaları öğretmenin ölçme ve değerlendirme prensipleri kapsamında soru hazırlayıp hazırlamadığı ile de ilgilidir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmasında öğretmenlerin başarıyı seviyelerini tespit etmede ve öğrencileri tanımada en çok geleneksel yöntemle başvurdukları, Yalçınkaya (2010) tarafından yapılan çalışmada ise Erzurum Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri incelenmiş, en az kullanılan tekniğin sözlü, en fazla kullanılan tekniğin ise yazılı yoklama olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler akademik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $p=0,035$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Akbıyık (2002) çalışmasında düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup ile yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında genel akademik başarı ve sosyal grubu dersleri (coğrafya ve tarih) yönünden yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip grup

lehine istatistiksel anlamlı bir farkın bulmuştur. Kökdemir (2003) de eleştirel düşünme puanı yüksek olan öğrencilerin tutarlı ve risklerden uzak olduklarını tespit etmiş, eleştirel düşünme puanı ile akademik performans arasında pozitif korelasyon olduğunu açıklamıştır. Kökdemir (2003) ve Akbıyık (2002)'ın elde ettiği sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olduğunu saptayan araştırmalar olduğu gibi akademik başarıyı eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilemediğini ifade eden araştırmalarda yer almaktadır. Ayrıca Akbıyık (2002) araştırmasında eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin tarih, coğrafya gibi sosyal bilimler alanındaki derslerde daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

Ay-Akgöl (2008) ve Demir (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sınıf düzeyine eleştirel düşünme beceri puanları arasında farklılık olduğu ve öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Akar (2016) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme düzeyindeki varyansın açıklanmasına en yüksek katkının %27 ile ders başarısı olduğu, %19 ile okunan kitap sayısı olduğu, %0,05 ile gelir durumunun etkili olduğu sonucuna varmış, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasının hem akademik başarı hem de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olduğuna değinmiş, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde Sosyal Bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin büyük rol oynadığını belirtmiştir.

Yağcı (2008) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin doğuştan kazanılan bir beceri olmadığını, her yaştaki bireye kazandırılabilir beceriler olduğunu, bu becerilerin öğretiminde konu temelli yaklaşım ile beceri temelli yaklaşımın yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada konu temelli eleştirel düşünme öğretiminde becerilerin ders programlarına yayılmış bir şekilde öğretildiği, beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ise özel bir kurs şeklinde bireylere verildiği ifade edilmektedir.

Araştırmanın beklenen sonucu Sosyal Bilgiler akademik başarı ile eleştirel düşünme düzeyi arasında pozitif yönde yüksek bir korelasyonel ilişkidir. Araştırmadaki bu ilişkinin düşük çıkması öğrenci, öğretmen, Sosyal Bilgiler

programı, aile, bölgenin sosyo-ekonomik imkânları ve genel eğitim düzeyiyle de ilgili olabilir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasında öğrenci velileri başta olmak üzere eğitimcilere önemli roller düşmektedir.

## **5.2.Öneriler**

1.“Eleştirel düşünme” kavramı eğitimciler tarafından önemsenmeli ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ihmal edilmemelidir.

2. Mevcut çalışmada eleştirel düşünmenin alt boyutu olan özgüven boyutu puan ortalamalarının diğer boyutlara göre daha düşük olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretmenleri sınıfta öğrencilerin özgüvenini geliştirici etkinliklere yer verebilir.

3. Mevcut çalışmada öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi kapsamında en çok açık uçlu sorularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama konusundaki yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği gibi öğrenciden de kaynaklanmış olabilir. Ölçme araçları konusunda sınavlarda sadece açık uçlu sorulara yer verilmemeli, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden de faydalanılmalıdır.

4. Açık uçlu sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yorum yapabilme kabiliyetin açığa çıkarabilmesi özelliği dikkate alındığında; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin üst düzey bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik açık uçlu soruların yazabilmesi becerisine yönelik MEB’in koordinesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenler tarafından hizmet içi eğitim semineri düzenlenebilir.

5.Sosyal Bilgiler ve eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarıyla ilgili, inceleme yapılan öğrencilerin yer aldığı okullardaki branş öğretmenlerine akademik araştırma sonunda elde edilen bulgularla ilgili bilgi aktarılabilir. Böylece geri dönüt sağlanmış olur.

6.Yapılan birçok çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüş, mevcut çalışmada da kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersindeki cinsiyet açısından meydana gelen farkın giderilmesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuzlukların en aza indirilmesi adına, aktif ve işbirlikçi öğrenme stratejilerine yer verilmelidir. Ayrıca kız öğrencilerin Sosyal

Bilgiler dersine yönelik kullandıkları öğrenme stratejilerin araştırılması da cinsiyet açısından oluşan bu farkın kaynağının belirlenmesi adına önem arz etmektedir.



## KAYNAKÇA

- Adler, J. E. (1987). On resistance to critical thinking. Thinking: the second international conference. (Edt: David N. Perkins, Jack Lothead & John C. Bishop). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Akar, C.- Kara, M. (2016). “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1359-1369. <http://dergipark.gov.tr/teke/issue/25000/263928> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:03.02.2018.
- Akar Vural, R.- Kutlu, O. (2004). “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, M.-Kaymakçı, S. (2012). “Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış”. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 605-626. [http://www.kefdergi.com/pdf/20\\_2/20\\_2\\_16.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/20_2/20_2_16.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi:30.08.2018.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B.-Baltacı, M. (2011). “Web Tabanlı Öğretimin Öğrenenlerin Üst Biliş Farkındalık Düzeyine Etkisi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183029> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 05.09.2018

- Aktan, C.- Vural, İ. (2016). “Bilgi Çağında Bilginin Yönetim”. *Yeni Türkiye*, 1(88), 1-15.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: AlfaYayımları
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, S. (2005). “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-12
- Andrew, S. F. ( 2000). Critical Thinking In South Dakota Public Schools Grades 3, 4, and 5: The Influence of Teachers. *Behaviors, Perceptions and Attitudes*, 61, 888.
- Aral, N. (1990). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfı Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları İle İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Arlı, M.-Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S.- Sarioğlu, S. (2016). “Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-224.
- Ay, Ş.- Akgöl, H. (2008). “Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi”, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/304497> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 20.05.2019
- Aybek, B. (2006). “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B. (2007). “Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü”. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).



<http://www.universitetoplum.org/text.php3?id=322> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 17.10.2017

Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayrancı, A. S. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Matematik Başarıları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bahçetepe, Ü.- Giorgetti, F. M. (2015). “Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki”. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/436183> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:19.06.2019

Baloğlu, M. (2004). “Yüksek ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Eleştirisel Düşünce Becerisi Puanları Açısından Farklılıkları”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 107-113.

Başar, H. (2013). Nasıl Düşünelim. Ankara: Pagem Akademi.

Başerer, D. (2017). “Bir Düşünme Türü Olarak Mantıksal Düşünme”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442 [https://www.researchgate.net/publication/314161374\\_BIR\\_DUSUNME\\_TURU\\_OLARAK\\_MANTIKSAL\\_DUSUNME](https://www.researchgate.net/publication/314161374_BIR_DUSUNME_TURU_OLARAK_MANTIKSAL_DUSUNME) adresinden alınmıştır, erişim tarihi:22.06.2019

Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berk, F. (2008). *Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berman, S. (1991). *Thining in Context* ( In Devlopping Minds, Edit by Arthur Costa), Revised Edition, Volume,I Virginia, ASCD

Beydoğan, Ö. H. (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *GÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 157-165.

- Bodur, H. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bökeoğlu, D.-Yılmaz, A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67. <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10356/126798> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:12.06.2018.
- Branch, J. B. (2000). *The relationship among critical thinking,clinical decision-making, and clinical practical Acomparative study*. Idaho: University of Idaho
- Burke, L.A., Williams, J.M. (2008). “Developing Young Thinkers: An Intervention Aimed To Enhance Children’s Thinking Skills”. *Thinking Skills And Creativity*, 3, 104-124.
- Buzkıran, B. (2017). “8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Düzeylerinin Problemlı İnternet Kullanımı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Trt Akademi Dergisi*, 2(4), 419-439. [www.trtakademi.net/wp-content/uploads/2017/08/BEHİYE-BUZKIRAN-8.-Sınıf-Öğrencilerinin-Sosyal-Bilgiler-Dersi-Başarı-Düzeylerinin-Problemlı-İnternet-Kullanımı-ve-Bazı-Değişkenler-Açısından-İncelenmesi.pdf](http://www.trtakademi.net/wp-content/uploads/2017/08/BEHİYE-BUZKIRAN-8.-Sınıf-Öğrencilerinin-Sosyal-Bilgiler-Dersi-Başarı-Düzeylerinin-Problemlı-İnternet-Kullanımı-ve-Bazı-Değişkenler-Açısından-İncelenmesi.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 19.04.2019
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:01.07.2019
- Canbolat, N. (2011). *Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Chaim, D. B., Ron, S. - Zollar, U. (2000). "The Disposition Of Eleventhgrade Science Students Toward Critical Thinking". *Journal Of Science Education And Technology*, 9(2), 149-159.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. New York: McGraw- Hill.
- Collier, K., Guenther, T.- Veerman, C. (2002). "An Action Research Project submitted to the Graduate Faculty of the School of Education as a Requirement of the Degree of Masters of Arts in Teaching and Leadership, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program", Chicago, Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469416.pdf> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:12.01.2018
- Coşkun, M. K. (2013). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim Dkab Karşılaştırılması)", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162.
- Craver, K.W. (1999). *Using Internet Primary Sources to teach Critical Thinking Skills in History*. USA, Greenwood Publishing Group.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Çalışkan, B. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu ile Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Ö. (2017). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelickan, Ş. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Aktif Öğrenme Yöntemleri ile İşlenmesinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi* (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U., Öztürk-Demirbaş Ç., (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelikkaya, T. (2012). “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler”. *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeven, S.-Karakulle, İ. (2018). “Bilgi Toplumu ve Eğitim, Türkiye’de Eğitime Genel Bir Bakış”. *Social Sciences Studies Journal*, 4(14), 695-705.
- Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana.
- Çimen, A., Çınar, O.,-Kaya, F. (2006). “Ağrı İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Yaşam Memnuniyeti Araştırması”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 49-68.
- De Bono, E. D. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret.* (Çev. Prof. Dr. Sabahattin Arıbaş), İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Decaroli, J. (1973). Critical Thinking. *Social Education*. (37), 67–69.
- Demir, C. E. (2009). “Factors Influencing The Academic Achievement of The Turkish Urban Poor”, *International Journal of Educational Development*, 29(1),17-29.  
[https://www.researchgate.net/publication/222282886\\_Factors\\_influencing\\_the\\_academic\\_achievement\\_of\\_the\\_Turkish\\_urban\\_poor](https://www.researchgate.net/publication/222282886_Factors_influencing_the_academic_achievement_of_the_Turkish_urban_poor) adresinden alınmıştır, erişim tarihi:19.06.2019.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, K. M. (2006). “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünce Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö.- Şahinel, S. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, N. (2013). “Eleştirel Düşüncenin Ölçülmesi” *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.
- Doğanay, A.- Kara, Z. (1995). “Düşünmenin Boyutları”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Doğanay, A.- Yağcı, R. (2011). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi”. *Education Sciences*, 6(2), 1679-1702. <http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19820/212093> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 23.10.2018.
- Doğanay, A.- Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*. (Ed. Ali ŞİMŞEK ) İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Doğanay, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Edelman, S.- Hudgins, B. B. (1986). Test of Critical Thinking Unpublished Test, St. Louis: Washington University.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), Developing Minds Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Erden, M. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları* (Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, E.- Başer, N. (2011). İlköğretim İkinci Kademedeki Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- Executive summary- The Delphi Report. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*(Third Edition). London:SAGE Publications.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*, UK, Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fleming, M. H. (1991). "The therapist with the three-track mind". *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(11), 1007-1014.
- Garda, B.- Temizel, M. (2016). "Bilgi Çağında Eğitim". *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 23-43.
- Geçit, Y.- Kartal, A. (2010). "Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırma Konuları Üzerine Bir İnceleme". *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey, 101-107. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/19.pdf> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 11.10.2018.

- Gelbal, S. (2008). “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi”. *Eğitim ve Bilim*, 150, 1-13.
- Gelbal, S.- Kelecioğlu, H. (2007). “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 135-145.
- Gelder, T. V. (2005). “Teaching Critical Learning”. *Some Lessons From Cognitive Science, College Teaching*, 45(1), 1-6.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi* (Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçük, Ş. (2018). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, H. (2009). “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).63 <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 20.06.2018.
- Güneş, F. (2012). “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (32), 127-146. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073170/500006739> 3 adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 25.01.2018.

- Gürkaynak, İ., Üstel, F. - Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme, Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Güven, M.- Kürüm D. (2006). “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75- 90.
- Güven, M.- Kürüm D. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1849/1685> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 08.10.2018
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought And Knowledge: An Introduction To Critical Think-ing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Hannel, G. I.,-Hannel, L. (1998). “7 Steps to Critical Thinking”. *The Education Digest*, 64,(1) 47-51.
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri (Malatya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hermann, A. (2002). “Teaching Critical Thinking Online”. *Journal of Instructional Psychology*, 2(29), 24-53. <http://www.u.arizona.edu/~rgolden/teachingCriticalThinking.pdf> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 08.09.2018
- Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.



- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kan, Ç. (2010). “A.B.D ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672, <http://www.arastirmax.com/en/bilimsel-yayin/gazi-egitim-fakultesi-dergisi/30/2/663-672-abd-turkiyede-sosyal-bilgilerin-tarihsel-gelisimi> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 15.05.2019.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B.-Dönmez, C. (2008). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Becerilerinin Öğretimi İle İlgili Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *TSA*, 12(3), 107-122

- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü* (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü.
- Kayagil, S.- Erdoğan, A. (2011). “Bazı Değişkenlerin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Yordama Gücü”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 321-334.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Keleş, H.-Erol Şahin, A. (2015). “Tarih Öğretiminde Analoji Yöntemi”. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).  
<http://dergipark.gov.tr/kafkasegt/issue/19196/204103> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 05.09.2018.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Durumları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kolaç, E., Ulaş, A. H., Sevim, O.,-Mutlu, S. (2010). “Opinions of Turkish Language Teacher Candidates on The Statuses of Teachers’ Usage of Basic Language Skills And on The Lessons in The Curriculum”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 740–746
- Koray, Ö., “Köksal, M. S., Özdemir, M.,- Presley, A. D. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi”. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1380/1236> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 10.01.2019
- Kökdemir, D. (2003a). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *PiVOLKA*, 2(4), 3-5.  
<http://www.elyadal.org/pivolka.htm>. adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 10.01.2018.
- Kökdemir, D. (2003b). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kökdemir, D. (2012). Üniversite Eğitimi Ve Eleştirel Düşünme. *PiVOLKA*, 21,17-18. [http://elyadal.org/pivolka/21/PiVOLKA\\_21\\_06.pdf](http://elyadal.org/pivolka/21/PiVOLKA_21_06.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 10.10.2018
- Köseoğlu, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği Ve Özellikleri), Adil Türkoğlu (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: İnci Ofset.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A.- Sünbül, A. M. (2008). “İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Erişi Ve Öz Değerlendirmelerine Etkisi”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 227-246.
- Kutlu, Ö. (2007). Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen Yeterliliğindeki Önemi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 295-299.
- Kuzu, A. (2009). “Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Doktora Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lin, K. L. (1992). *The Relationship Of Learning Strategies To Reading Comprehension Among College Freshmen Using Narrative And Expository Texts*, Oklahoma State University.
- Li-Fang Z. (2003). “Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions”. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 137(6), 517-544.

- Lumpkin, C. (1992). "Effect Of Teaching Critical Thinking Ability Achievement And Retention Of Social Studies Content By Fifth And Sixth Graders". *Journal of Research in Education*, 51(1) 36-94.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Huges, C., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Ranking, S. C.,- Suhor, G. (1988). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Mcpeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*, Oxford: Martin Robertson.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mecit, Ö. (2006). *The Effect Of 7e Learning Cycle Model On The Improvement Of Fifth Grade Students' Critical Thinking Skills*. Unpublished MS Thesis. Ankara: The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Medo, M. A. (2000). *The Status Of High School Students' Learning Strategies: What Students Do When They Read To Acquire Knowledge*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Morgan, C. (1982). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Hüsnü Arıcı ve Ark.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Norris, S. P.- Ennis, R. H. (1989). Evaluating critical thinking. Pacific Grove, CA: Midwest Publications

- Ocak, G., Eymir, E.- Ocak, İ. (2016). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Ocak, İ.- Kalender M. D. (2017). “6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi: Van ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Overton, J. C. (1993). *An Investigation of The Effects of Thinking Skills Instruction on Academic Achievement and The Development of Critical and Creative Thinking Skills of Second, Fourth and Sixth Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama.
- Özcan, Z. Ç. (2017). “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısı, Yaş ve Sınıf Seviyesi Açısından İncelenmesi”. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özdemir, A.- Yıldız, M. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-16  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256389> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 17.03.2018.
- Özdemir, A.- Yıldız, M. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen Soruları: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar mı?* (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özkal, N.- Çetingöz, D. (2006). “Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46,259-275.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050678/500004792>  
6 adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 10.11.2018
- Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Buckingham: Open University Press Foundation for Critical Thinking Press.
- Presseisen, B. Z. (1985). “Thinking skills: Meanings, models, materials”. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* Alexandria, VA. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 43-48.
- Profetto-Mcgrath J. (2003). “The Relationship Of Critical Thinking Skills And Critical Thinking Dispositions Of Baccalaureate Nursing Students”. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Rudd, R., Baker, M.- Hoover, T. (2000). “Undergraduate Agriculture Student Learning Styles And Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship”. *Journal Of Agricultural Education*, 41 (3), 2-12.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö.- Bilgin, A. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet Ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki”. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1782/1618> adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 14.02.2018.
- Sağlam, M. (26 Nisan- 2 Mayıs 2002). *Düşünmenin Öğretilmesi, Öğretme- Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Etkinleştirilmesi, Hizmet içi Eğitim Programı Ders Notları*.

- Saraç, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanılmasının Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saysal Araz, Z. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, S.-Akbiyık, C. (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.  
[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbiyik\\_EFDergi-2006\\_Eles.Dusun.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbiyik_EFDergi-2006_Eles.Dusun.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi:17.02.2018.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Semerci, Ç. (2003). “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64-70.
- Siegel, H. (1999). “What good are thinking dispositions”. *Educational Theory*, 49 (2), 207-224.
- Simpson, E.-Courtney, M. (2002). “Critical Thinking in Nursing Education: Literature Review”. *International Journal of Nursing Practice*, 8, 89-98.
- Skinner, S. B. (1976). “Cognitive Development: A Prerequisite for Critical Thinking”. *The Clearing House*, 49, 292-299.
- Slattery, P. (1990). “Encouraging Critical Thinking: A Strategy Of Commenting On College Papers”. *College Composition And Communication*, 41, 332–335.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya, Çizgi Kitabevi.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi*, Can, G. (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1064, [www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2295/unite02.pdf](http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/ioltp/2295/unite02.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 15.01.2018
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. (Ed. Ö. Demirel), Eğitimde Yeni Yönelimler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şengönül, T (2013). “Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin Ve Mesleğin, Ailelerdeki Sosyalleştirme Eğitim Süreçlerine Etkisi”. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 128-143.
- Tabak, C. (2011). *Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi), Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanilli, S. (1997). *Yaratıcı Aklın Sentezi*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Taşdelen, V.-Tuncer, B. (2017). “Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri”. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(13), 523-565  
[http://tidsad.com/Makaleler/115387048\\_1355%20Berna%20Tuncer.pdf](http://tidsad.com/Makaleler/115387048_1355%20Berna%20Tuncer.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi: 22.06.2019
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B.- Akyürek-Ay, B. (2006). “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 73-84.
- TDK, (2009). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tishman, S., Jay, E.-Perkins, D. N. (1992). *Teaching Thinking Dispositions From Transmission To Enculturation*. Boston. Ma: Harvard University
- Tok, E.- Sevinç, M. (2010). “Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve ProblemÇözme Becerilerine Etkisi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitimin Bilimsel Temelleri*. Ankara: Ütopya Yayınları.



- Turan, M. (2012). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları: Siirt İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, İ., Şimşek, Ü.- Aslan, H. (2015). “Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,186-203.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türnüklü, E. B.- Yeşildere, S. (2005). “Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yas Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Umay, A.-Ariol, Ş. (2011). “Baskın Olarak Bütüncül Stilde Düşünenlerle Baskın Olarak Analitik Stilde Düşünenlerin Problem Çözme Davranışlarının Karşılaştırılması”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 27-37.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaş’ın Peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstünoğlu, E. (2006). “Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Ünver, G.- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. Ankara:Hayat Yayınevi.

- Vural, R. A.-Kutlu, O. (2004). “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlilik Çalışması”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Walsh C. M.- Hardy, R. C. (1999). “Dispositional Differences İn Critical Thinking Related To Gender And Academic Major”. *Journal Of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Watson, G. - Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri. *Education Sciences*, 5 (4), 1558-1571. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/viewFile/5000063369/5000059518> adresinden alınmıştır, erişim tarihi:12.01.2018.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yıldırım, C. (1988). *Eğitim Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, H. İ., Şensoy Ö. (2011). “İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 523-540.
- Yıldız, N. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yılmaz, M., Arıcı, F.- Dilber, R. (2017). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Researcher:Social Science Studies*, 5(8),128-139. [http://rssstudies.com/Makaleler/261758674\\_128-139%20Mehmet%20YILMAZ,%20Faruk%20ARICI,%20Refik%20D%C4%B0LBER-makale.pdf](http://rssstudies.com/Makaleler/261758674_128-139%20Mehmet%20YILMAZ,%20Faruk%20ARICI,%20Refik%20D%C4%B0LBER-makale.pdf) adresinden alınmıştır, erişim tarihi:01.09.2018
- Yıldırım, A. -Şimsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Araştırma Metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Yılmaz, A.-Demir, S. B. (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İncelenmesi”. *Turkish Studies*, 9(2), 1705- 1718.
- Yüce, S. (2008). *Taşınmalı Eğitim-Öğretim Yapan İlköğretim Okullarındaki II. Kademe Öğrencilerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksekbilgili, B. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Matematik Başarılarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek-1

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/12/2017-E.8101



T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.22211361

22.12.2017

Konu: Araştırma İzni.

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

AĞRI

İlgi : a)İbrahim Çeçen Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, 11.12.2017 tarihli ve E.27578 sayılı yazısı.

b)Valilik makamından alınan 22.12.2017 tarih ve E.22180168 sayılı onay.

Üniversitenizin, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Musa Murat YAVUZ'un, "*Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezi ile ilgili çalışmasını, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışması sonunda hazırlanmış olduğu bilgilerin bir nüshasını basılı veya dijital ortamda hazırlayarak müdürlüğümüze vermek koşulu ile İlimiz merkez ve bağlı köy ortaokullarında uygulamasının uygun olduğu ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi(b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup TURAN  
Millî Eğitim Müdürü

Eki : İlgi (b) Onay.

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Kağızman Cad. Ağrı  
<http://agri.meb.gov.tr>  
[egitimogretim04@meb.gov.tr](mailto:egitimogretim04@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)  
Tel : (0472) 280 94 37  
Faks: (0472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 270d-ca6a-3e08-8aca-d677 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.22180168  
Konu: Araştırma İzni.

22/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, 11.12.2017 tarihli ve E.27578 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Musa Murat YAVUZ'un, "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili çalışmasını İlimiz merkez ve bağlı köy ortaokullarında uygulaması ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Musa Murat YAVUZ'un, "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili çalışmasını, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışması sonunda hazırlanmış olduğu bilgilerin bir nüshasını basılı veya dijital ortamda hazırlayarak müdürlüğümüze vermek koşulu ile İlimiz merkez ve bağlı köy ortaokullarında uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Yakup TURAN  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
22/12/2017

Onur KÖKÇÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Kağızman Cad. Ağrı  
<http://agri.meb.gov.tr>  
[egitimogretim04@meb.gov.tr](mailto:egitimogretim04@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)  
Tel : (0 472) 280 94 37  
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Blv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e198-0985-3c1b-8fcd-3a9c kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/12/2017-E.28903

T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 28814003-302.08.01  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin İşlemleri (Murat YAVUZ)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 22/12/2017 tarihli ve 22211361 sayılı "Araştırma İzni" ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Önder ŞİMŞEK  
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (2 Sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar  
ÖNDER ŞİMŞEK (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 26/12/2017 17:28

Adres:Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI  
Telefon:04722159863 Faks:04722151182  
e-Posta:gensek@agri.edu.tr Elektronik Ağ:gensekreterlik.agri.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zeynep Öner  
Unvanı: Gelen Evrak Sorumlusu  
Dahili No: 6173

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.**

#### Ek-4

##### RE: Eleştirel düşünme ölçeği



Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>

Bugün, 11:01

Siz

Yanıtla

Tezin üzerindeki zaman kısıtlaması kalktı ise kullanabilirsiniz sanıyorum. Kendisine ben de ulaşamıyorum.

Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun

Yeditepe University

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

From: murat yavuz [mmuratyavuz@hotmail.com]

Sent: Thursday, March 15, 2018 2:50 PM

To: Yelkin Diker Coskun

Subject: Ynt: Eleştirel düşünme ölçeği

İyi günler. hocam. Erendiz GÖRÜCÜ'ye ulaşamıyorum. Danışmanlığınızda hazırladığı yüksek lisans tezindeki Eleştirel Düşünme Ölçeği ni çalışmamda kullansam bir sakınca olur mu? İlginiz için teşekkür ederim.

##### RE: Eleştirel düşünme ölçeği



Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>

10.11.2017 (Cum), 10:48

Siz

Yanıtla

15.03.2018 15:50 tarihinde yanıt verdiniz.

Kendisi yurt dışında yaşıyor bende ulaşamıyorum. Ne yazık ki yardımcı olamayacağım.

Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun

Yeditepe University

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

From: murat yavuz [mmuratyavuz@hotmail.com]

Sent: Thursday, November 09, 2017 11:23 PM

To: Yelkin Diker Coskun

Subject: Eleştirel düşünme ölçeği

Merhaba hocam. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans mezun öğrenciniz Erendiz GÖRÜCÜ'nün geliştirmiş olduğu Eleştirel Düşünme Ölçeği ile ilgili olarak yüksek lisans tez çalışmamda kullanım izni almak amacıyla kendisinin iletişim bilgilerine ulaşamadım. Kendisine nasıl ulaşabilirim?



### Kişisel Bilgi Formu

#### Değerli öğrenciler,

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmaktadır. Lütfen Kişisel Bilgi Formu'na ve Eleştirel Düşünme Ölçeğine adınızı soyadınızı yazmayınız ve tüm maddeleri dikkatli bir biçimde okuyarak, içtenlikle ve eksiksiz yanıtlayınız. Araştırmadan elde edilen bilgiler bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya katkı sağladığınız için ve soruları içtenlikle yanıtladığınız için TEŞEKKÜR EDERİM.

**Musa Murat YAVUZ**  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

1. Öğrenim gördüğünüz okulun adı:.....
2. Sınıfınız: .....
3. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )
4. Sosyal Bilgiler dersi 1.dönem karne notunuz: .....
5. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında en çok hangi soru tiplerini cevaplarken zorlanıyorsunuz?  
Yazılı(klasik) sorularda ( )  
Test sorularda ( )  
Boşluk doldurma sorularında ( )  
Doğru-yanlış tipi sorularda ( )  
Diğer :
- 6.Babanızın eğitim durumu:  
- Okuma yazma bilmiyor( )  
- İlkokul mezunu( )  
- Ortaokul mezunu( )  
- Lise mezunu ( )  
- Üniversite mezunu( )
- 7.Annenizin eğitim durumu:  
- Okuma yazma bilmiyor( )  
- İlkokul mezunu( )  
- Ortaokul mezunu( )  
- Lise mezunu ( )  
- Üniversite mezunu ( )



## ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve verilmiş olan beş seçenekten düşüncelerinizi en iyi yansıtan bir tanesini ( X ) işareti koyarak belirtiniz |                                                                                                                                                       |                     |             |            |              |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                       | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
| 1                                                                                                                                          | Her zaman düşünerek hareket ederim.                                                                                                                   | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 2                                                                                                                                          | Ufak bir sorunla karşılaştığımda bile çok telaşlanırım.                                                                                               | ÖZ GÜVEN            | ters        |            |              |                  |
| 3                                                                                                                                          | Önemli bir karar vereceğim zaman çevremdeki insanlarla mutlaka konuşurum.                                                                             | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 4                                                                                                                                          | Haber programlarında verilen her bilginin doğru olduğuna inanırım.                                                                                    | ÖN YARGI            | ters        |            |              |                  |
| 5                                                                                                                                          | Benden farklı düşünen kişilerin konuşmalarını da sonuna kadar dinlerim.                                                                               | İLETİŞİM            |             |            |              |                  |
| 6                                                                                                                                          | Düşüncelerimi açıklarken cümlelerimin anlam bütünlüğü içinde olmasına özen gösteririm.                                                                | İLETİŞİM            |             |            |              |                  |
| 7                                                                                                                                          | Bilgi aldığım kaynağın ( kişi, kitap, dergi, televizyon, internet, gazete, radyo vb.) güvenilir olup - olmadığına mutlaka dikkat ederim.              | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 8                                                                                                                                          | Bana sorulan sorulara anlaşılır bir şekilde cevap veririm.                                                                                            | İLETİŞİM            |             |            |              |                  |
| 9                                                                                                                                          | Önemli kararları başkalarının vermesinin daha iyi olacağına inanırım.                                                                                 | ÖN YARGI            | ters        |            |              |                  |
| 10                                                                                                                                         | Hatalarımı söyleyen kişilere olumsuz tepki vermem.                                                                                                    | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 11                                                                                                                                         | Soru sorduğumda olumsuz tepki alacağımı düşündüğüm için herhangi bir konuyu anlamadığım zaman, soru sormak yerine anlamış gibi yapmayı tercih ederim. | ÖN YARGI            | ters        |            |              |                  |
| 12                                                                                                                                         | Daha önce karşılaşmadığım türden bir sorunla karşılaştığımda çok endişelenirim.                                                                       | ÖZ GÜVEN            | ters        |            |              |                  |
| 13                                                                                                                                         | Fikir alışverişinde bulunarak doğruya daha çabuk ulaşacağıma inanırım.                                                                                | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 14                                                                                                                                         | Bir sorunu araştırırken soruna tek bir yönden değil birçok yönden bakarım.                                                                            | D. ARAMA            |             |            |              |                  |
| 15                                                                                                                                         | Diğer insanlardan olumsuz tepki alacağıma inandığım için düşüncelerimi dile getirmem.                                                                 | ÖN YARGI            | ters        |            |              |                  |
| 16                                                                                                                                         | Doğru kararlar veremem diye sürekli endişe duyarım.                                                                                                   | ÖZ GÜVEN            | ters        |            |              |                  |
| 17                                                                                                                                         | Kendi düşüncelerimin de yanlış anlaşılabilceğini her zaman göz önünde bulundururum.                                                                   | İLETİŞİM            |             |            |              |                  |

## ÖZGEÇMİŞ

| Kişisel Bilgiler               |                                                               |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Adı Soyadı                     | Musa Murat YAVUZ                                              |
| Doğum Yeri ve Tarihi           | ISPARTA - 26.10.1985                                          |
| Eğitim Durumu-Mezuniyet Tarihi |                                                               |
| Ön lisans                      | Atatürk Üniversitesi Çocuk Gelişimi-2016                      |
| Lisans Öğrenimi                | Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği-2007 |
| Yüksek Lisans Öğrenimi         | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-2019                          |
| Yabancı Dil                    | İngilizce                                                     |
| İletişim                       |                                                               |
| E-posta Adresi                 | mmuratyavuz@hotmail.com                                       |
|                                |                                                               |